أزمة التعليم
في عالمنا المعاصر

تأليف

ف . كومبز

ترجمة

الدكتور احمد خيري كاظم
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الدكتور جابر عبد الحميد جابر
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور احمد خيرى كاظم
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الدكتور جابر عبد الحميد جابر
كلية التربية ـ جامعة الأزهر

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS

A System Analysis

By

PHILIP H. COOMBS

Oxford University Press, 1968

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة العربية

يسرنا أن نقدم هذا الكتاب الى المشتغلين بشئون التربية والتعليم والدارسين لعلوم التربية والباحثين في مشكلات التعليم وتطويره فى مجتمعنا العربى . ولقد دفعنا الى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية أسباب من أهمها :

أولا : وجود انتفاضة قوية في وقتنا الحاضر تدرك عن وعى وايمان راسخ ان الاهتمام بالتعليم وتطويره هو المدخل الرئيسي لدفع حركة مجتمعنا العربى نحو التقدم وتحقيق أهدافه العصرية .

ثانيا : ان هذا الكتاب فريد في نوعه فهو يتناول مشكلات التعليم في عالمنا المعاصر بطريقة علمية عصرية ليست مألوفة في الكتابات التربوية العربية ، ويقدم نموذجا لتطبيق منهج «تحليل النظم» على النظم التعليمية وبحث مشكلاتها وبناء الاستراتيجيات الفعالة لتطويرها . ومثل هذا المنهج جدير بأن يفيد منه العاملون والباحثون في الميدان التعليمى فكرا وتطبيقا .

ثالثا : ان محتوى الكتاب يمتاز بالشمول والعمق في نفس الوقت ، فهو يتناول بالبحث الدقيق والحقائق الصريحة قضايا متعددة لها أهميتها وآثارها القريبة والبعيدة في حياة النظم التعليمية ومدى كفايتها ، وهذا يجعل من الكتاب مرجعا تربويا علميا خصبا في دراسة النظم التعليمية وبحث العديد من مسائل التربية والتعليم .

رابعا : ان الكتاب يحتوى على رصيد هائل من الاحصائيات والبيانات والمراجع الحديثة عن نظم التعليم في كثير من دول العالم النامية والمتقدمة . وتوفر مثل هذه الاحصائيات والمراجع ولا شك للباحث في الميدان التعليمى خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية أوضح وأشمل للتحديات والمشكلات الملحة التى تواجهها هذه النظم في وقتنا الحاضر .

خامسا : ان مؤلف هذا الكتاب من أعلام الفكر المعاصر في الاقتصاد والتعليم ، وقد شغل منصب مدير المعهد الدولى للتخطيط التعليمى فى باريس لعدة سنوات مما اتاح له أن يعيش في مناخ تربوى عالمى وان يطلع بنفسه على أحدث الوثائق والتقارير المتصلة بأوضاع التعليم ومشكلاته في أنحاء مختلفة من العالم ، كما مكنه ذلك ايضا من الاتصال بقادة التعليم والفكر التربوى في العالم من خلال المؤتمرات الدولية واللقاءات الشخصية وقد انعكس هذا كله في معالجته لموضوعات هذا الكتاب فجاءت معبرة عن واقع التعليم في عالمنا المعاصر وآماله نحو تحقيق مستقبل أفضل .

والحق ان هذا الكتاب بعد اصداره قد أثار اهتمام المربين وقادة التعليم في العالم نظرا لاهمية القضايا والموضوعات التعليمية التى يعالجها والاساليب والمبادىء التى يؤكدها في بحث مشكلات التعليم وتطويره . ولكل هذه الاعتبارات نأمل ان يكون في نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية ما يسهم في تنمية فهم تربوى ووعى تخطيطى اكبر لكل مهتم ببحث امور التعليم ومشكلاته والتخطيط لتطويره في مجتمعنا العربى المعاصر .

ولا يسعنا وقد انتهينا من هذا العمل الا ان نقدم الشكر لجميع الزملاء الذين شجعوا وعاونوا على انجازه ، كما نقدم الشكر الى الاستاذ محمد انور قريصم وكيل وزارة التعليم العالى للشئون الثقافية الذى كان له الفضل الاول في اثارة اهتمامنا بموضوعات هذا الكتاب .

واخيرا نسأل الله ان يوفقنا الى خدمة العلم والتعليم في مجتمعنا العربى والله ولى التوفيق .

مصر الجديدة اكتوبر ١٩٧١

دكتور احمد خيرى محمد كاظم
دكتور جابر عبد الحميد جابر

مقـدمة المؤلف

لهذا الكتاب هدفان ، الاول ان نجمع في مكان واحد الحقائق الجذرية المتصلة بأزمة عالمية في التعليم توشك أن تظهر ، ونبرز الاتجاهات الكامنة في هذه الحقائق ونقترح عناصر استراتيجية معينة لمعالجتها واما الهدف الثانى فيرتبط بالاول ولو انه يتعداه وهو تقديم طريقة أو منهج دراســة يمكننا من النظر الى النظام التعليمى لا باعتباره أجزاء منفصلة كل منهـا تعمل بمعزل عن الآخر بل كنظام واحد له جوانب ومكونات متكاملة وذات تفاعل وتأثير متبادل فيما بينها ، وتسفر في تفاعلها عن مؤشرات يمكن أن نستدل منها على مدى كفاءة سير النظام أو عدم كفاءته .

وكلا الهدفين يتطلب نظرة عريضة واكثر شمولا عما هو مألــوف وماتعود عليه المشتغلون بدراسة امور التعليم . وهذان الهدفان يتطلبان ايضا استخدام عبارات ومصطلحات تعليمية ومفاهيم مستقاة من ميادين أخرى غير التعليم كعلوم الاقتصاد والهندسة والاجتماع . وهذه المصطلحات والمفاهيم المستخدمة قد تكون في بداية الامر محيرة او مربكة بل وقد تثير سخط بعض الزملاء العاملين في الميدان التعليمى ، ولكننى آمل الا يتسرعوا في اصدار احكامهم حتى ينتهوا من قراءة هذا الكتاب ودراسة محتواه . ذلك لان عالم التعليم كما نراه اليوم قد بلغ درجة من التعقيد واصـبح في حالة من الخطورة تعجز معها مفردات أى فرع من فروع العلوم بما في ذلك التربية عن ان تصفها بأكملها . ومن ثم فاننا في حاجة الى كلمات وافكار مستمدة من علوم مختلفة ومن مجالات علمية متعددة تمكننا من النظـرة الشاملة للعملية التعليمية بحيث نراها ككل وبوضوح اكبر وبالتالى تحقق أهدافا أبعد وفائدة أكبر .

ان استخدامنا لكلمة « أزمة » كوصف للحالة التى وصل اليها التعليم في العالم قد تثير عدم الرضا من جانب البعض ، وحتى من جانب أولئــك الذين يقبلون الاتجاه العام للتحليل الذى نعرضه في هذا الكتاب . ولقـد كان هذا هو موقف قادة التعليم في أوربا الذين قرأوا الاصول الاولى لهـذا الكتاب في نهاية عام ١٩٦٧ ، اذ اجمعوا على ان الدول الاخرى وخاصــة الدول النامية هى التى تواجه أزمة في نظمها التعليمية الامر الذى لا ينطبق على دولهم وذلك لانها ببساطة تواجه مشكلات تعليمية لا تصل الى حـد

الازمة . غير ان الاحداث العنيفة التى ظهرت بعد ذلك في الجامعات الكبيرة في كل من تشيكوسلوفاكيا وفرنسا والمانيا الفدرالية وايطاليا وبولندا واسبانيا والولايات المتحدة الامريكية ويوغوسلافيا قد وضعت الموضوع فجأة في مجال للرؤيا اكثر وضوحا . وبعد فحصنا لحقائق الموقف على وجه العموم فاننا نميل اكثر من اى وقت مضي الى تسمية الامور بمسمياتها الحقيقية ، ويبدو ان كلمة ازمة مناسبة تماما .

وينبغى أن نشير هنا الى تتابع الاحداث التى أدت في النهاية الى اصدار هذا الكتاب . لقد كانت بدايته ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر دولى لبحث أزمة التعليم في العالم عقد بولاية فيرجينيا في اكتوبر ١٩٦٧ ، ولقد جاءت المبادأة لهذا المؤتمر من الرئيس جونسون وهو معلم ابتدائى سابق ، ولكن التخطيط الحقيقى لهذا المؤتمر وادارته اضطلعت به لجنة خاصة تحت رئاسة الدكتور جيمس بركنز مدير جامعة كورنل . وقد طلب بركنز بوصفه رئيسا لهذه اللجنة ، من معهد التخطيط التعليمى الدولى الذى انشأته اليونسكو عام ١٩٦٣ في باريس ان يعد ورقة عمل تحدد الاطار الفكرى للمؤتمر . وباعتبارى مديرا لهذا المعهد قمت شخصيا وبالاستعانة بزملائى باعداد ورقة العمل المطلوبة .

ولقد ضم المشاركون في هذا المؤتمر ما يقرب من مائة وخمسين قائدا من قادة التربية والتعليم في الدول النامية والدول الصناعية من وزراء للتربية والتعليم ومديرى واساتذة جامعات ، وباحثين واخصائيين فى تعليم الكبار وعلماء في العلوم الاجتماعية . ولقد شارك جميع هؤلاء فى أعمال المؤتمر دون قيود رسمية ، وتحدثوا فيه حديثا حرا من وحى عقولهم وتفكيرهم . وفي هذا المقام وضعت ورقة العمل التى تقدمت بها موضع الدراسة والمناقشة الناقدة التى كان لنتائجها اكبر الفائدة في اعداد الكتاب على هذا النحو الذى نعرضه . كما افاد الكتاب ايضا من توجيهات واقتراحات عدد كبير من النقاد الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة الكتاب في صورته النهائية ، كما افاد ايضا من مجموعة اللقاءات والاجتماعات التى عقدت في انحاء كثيرة من العالم في أواخر عام ١٩٦٧ لمتابعة مؤتمر فيرجينيا .

وقد نتجاوز الحقيقة اذا قلنا ان جميع المشاركين في هذا المؤتمر قد وافقوا على كل عنصر من عناصر ورقة العمل المقدمة والاراء الواردة في هذا الكتاب . غير انه انصافا للحق يبدو لى ان المنهج الذى اتبع في هذا الكتاب

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

وجانب اساسي من وجهات النظر والنتائج المتضمنة فيه قد قبلت على وجه العموم من جانب المشاركين في المؤتمر . وعلى اية حال ، فلقد عبر المشاركون في المؤتمر عن افكارهم الخاصة بعد دراستهم لورقة العمل المقدمة . وذلك من خلال التقرير التلخيصي للمؤتمر الذى القاه الدكتور بركنز ، والذى اوردناه كفصل اخير في هذا الكتاب .

ولا يستطيع انسان ، وبالتاكيد لا يستطيع اى مؤلف ان يعيش بمعزل عن الآخرين معتمدا على ذاته فحسب ، وعلى هذا فانى اريد هنا ان اقرن فضل الكثير من الافراد والمنظمات التى اسهمت بطرق شتى في اعداد هذا الكتاب . وأرد على وجه الخصوص ان انوه بفضل لا حدود له للمعهد الدولى للتخطيط التعليمى وللمؤسسة الام التى يتبعها واعنى بها منظمة اليونسكو ، ولزملائى في المعهد الذين مدوا يد المساعدة لى وهم كثيرون ، ولكنى اخص بالذكر منهم اربعة كان لهم دور كبير منذ البداية وهؤلاء هم سيدنى هيمان ، جاك هالاك ، جون تشسواص وتانجوك شو .

اما وقد قلت هذا فانى ارغب ان اقر بمسئوليتى الشخصية الكاملة عن جميع الاراء والتفسيرات والنتائج التى تضمنها هذا الكتاب . ذلك لان ما جاء فيه لا ينبغى على اية صورة من الصور ان يعتبر الموقف الرسمى لليونسكو او للمعهد الدولى للتخطيط التعليمى او لاية منظمة اخرى . وامل ان يسهم هذا الكتاب في نمو حوار اكثر شمولا عن المشكلات الخطيرة والتحديات التى تواجهها النظم التعليمية في جميع انحاء العالم في وقتنا الحاضر ، كما آمل ان يحقق توجيها افضل للشباب الذين يعدون انفسهم ليصبحوا حماة التعليم في المستقبل ، وان يساعد ايضا في تحرير طاقات اعظم لتحقيق مزيدا من تقدم التعليم الذى يعتبر بحق اعظم المشروعات الاجتماعية واهمها في وقتنا الحاضر .. ولا شك ان كل هذا يتسق مع الاهداف العريضة التى تسعى الى تحقيقها المنظمات الدولية للتعليم .

يونيو ١٩٦٨ .

الفصل الأول

وجهة نظر

طبيعة الازمة :

بدات النظم التعليمية في اوائل خمسينيات هذا القرن في جميع انحاء العالم عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية . ففى كثير من الدول ازداد عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس في مختلف مراحل التعليم الى اكثر من الضعف ، كما ازدادت الاموال التى تصرف على التعليم بمعدلات اكبر من ذلك واسرع ، وبرز التعليم فيها كاكبر صناعة محلية ، وتبشر هذه العملية الحيوية المؤثرة بالامل في التقدم المستمر للتعليم .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : كيف تبدو هذه العملية في الوقت الحاضر ؟

تتضمن الاجابة الجزئية عن هذا السؤال حقيقة جافة مثل جفاف البارود والنار . فرغم هذا التوسع الهائل في التعليم فان هناك نموا موازيا له في السكان ادى الى زيادة العدد الاجمالى للافراد الراشدين الاميين في العالم . وتبين احصائيات اليونسكو ان عدد هؤلاء الاميين يزيد الان عن ٤٦٠ مليون نسمة ، بنسبة تبلغ حوالى ٦٠٪ من مجموع السكان العاملين(١) ويمكن ان نحصل على اجابة اشمل عن هذا السؤال اذا ما تاملنا سيحات التحذير المحررة التى يطلقها في كثير من الدول القادة الذين ازعجتهم هذه المشكلة ، فهم يحذرون من انها قد امتدت وتغلغلت في النظم التعليمية في جميع انحاء العالم ، وانها قد امسكت فعلا بتلابيب عدد من الدول في قبضتها

(١) Unesco, Unesco's Contribution to the Promotion of the Aims and Objectives of the United Nations Development Decade : Report by the Director-General; General Conference, Fourteenth Session, 25 October 30 November 1966, Paris, September, 1966, 14 c/10.

وهذا الكتاب الذى بين يدى القارىء صيحة من صيحات هذا التحذير .

صحيح أن النظم التعليمية القومية في بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من أزمات . فقد عرف كل منها في اوقات معينة نقصا في المخصصات المالية ، أو في المدرسين ، أو في المبانى المدرسية أو في الوسائل والادوات التعليمية . وقد عانت هذه النظم بوجه عام من النقص في كل شيء الا شيئا واحد وهو التلاميذ الذين يتفجر عددهم ويزداد عاما بعد آخر ، وصحيح ايضا أن هذه النظم قد بذلت الى حد ما جهودا للتغلب على مشكلاتها المزمنة . وعندما تعذر عليها ذلك تعلمت ان تعيش معها . ورغم ذلك فان أزمة التربية والتعليم في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الازمات التى شاعت في الماضي ، فهى ازمة عالمية اكثر مراوغة في ادراكها واقل وضوحا من ازمة غذائية او أزمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الازمات من حيث خطورة نتائجها .

كما تختلف الازمة التعليمية في شكلها وشدتها من دولة الى اخرى، تبعا لاختلاف الظروف المحلية الخاصة بكل منها . غير ان اتجاهات القوى الداخلية المحركة لها تبدو متشابهة في جميع الدول ، سواء كانت هذه الدول قديمة في نشأتها ام حديثة ، وسواء انشات لنفسها مؤسسات رسخت واستقرت ، أم انها ما زالت تناضل وتتحدى ما يوجد فيها من تناقضات عميقة في سبيل انشائها وترسيخها .

ان طبيعة هذه الازمة تدل عليها وتوحى بها كلمات « التغير » ، و « التكيف » و « وعدم التوافق » أو « عدم الملاءمة » . فمنذ عام١٩٤٥، وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة في نواحى العالم والتكنولوجيا ، وفي السياسة والاقتصاد ، وفي التركيب السكانى والاجتماعى لهذه الدول ، كذلك تمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة اكبر من أى وقت مضي ، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية اذ قورن بالخطوات السريعة التى تتحرك بها الاحداث وتتغير من حولها . وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذى اتخذ اشكالا متعددة هو جوهر أزمة التربية والتعليم في العالم .

الاسباب الرئيسية للازمة وكيفية التغلب عليها :

ويعزى عدم التوافق هذا الى اسباب معينة متنوعة تأتى في مقدمتها

الاسباب الاربعة الآتية : (أولا) الزيادة الشديدة في التطلع الى التعليم والاقبال عليه الامر الذى ادى الى زيادة الحصار والضغط الحالى على المدارس والجامعات القائمة . (ثانيا) النقص الحاد في الموارد المالية الذى حال دون ان تستجيب نظم التعليم للاقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام . (ثالثا) الجمود اللازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لكى تلائم بين ظروفها الداخلية وبين التغيرات والاحتياجات الجديدة خارجها في البيئة ، حتى وان كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسيه للملاءمة . (رابعا) الجمود اللازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على افضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها ، ويتمثل هذا الجمود في الاهمية الكبيرة التى تعطى للاتجاهات والعادات التقليدية ، وانماط الحافز والشهرة ، والاشكال التى تتخذها بنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والتى تعرقل التنمية .

ولكى نتغلب على هذه الازمة فانه من الضرورى ان يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمي باجراء تعديلات جوهرية وان تتم الملاءمة بينهما . واذا لم تكن مثل هذه الامور على وشك الحدوث فان التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خللا في هياكل كل النظم التعليمية ، وفي بعض الحالات في هياكل المجتمعات التى توجد فيها هذه النظم . وسوف يحدث ذلك حتما ؛ واذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية في النمو والتغير ، واستمر ايضا الضغط على التعليم وتزايد الطلب فانه من غير الممكن مواجهة مثل هذا الموقف بالعمل على زيادة الموارد المالية التى نوفرها للتعليم فحسب .

ولكى تقوم النظم التعليمية بدورها في مواجهة الازمة ، فانها سوف تحتاج الى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية فى المجتمع . وقد تحتاج في بعض الحالات الىعون من مصادر خارج حدودها القومية . وتحتاج بعض هذه النظم الى مزيد من المال ، الذى يصعب ان تحصل عليه من الدخل القومى والميزانية العامة لان نصيب التربية والتعليم قد وصل فعلا الى درجة تحول دون اى زيادة اخرى . . كما تحتاج الى المصادر العينية التى يستخدم فيها المال ، وعلى الاخص الى نصيب اكبر من افضل القوى العاملة في المجتمع واكفئها لا لتقوم بالعمل التعليمى القائم فحسب ؛ وانما لكى تعمل على رفع كفايته وزيادة جودته وانتاجيته .

وكذلك فهى تحتاج الى المبانى المدرسية والاثاث المدرسي ومزيد من الوسائل والادوات التعليمية الاكثر جودة وفعالية . وفي اماكن كثيرة تحتاج بعض نظم التعليم الى توفير الغــذاء للتلاميذ الجوعى في البيئات الفقيرة لكى يصبحوا في ظروف صحية افضل تسمح لهم بالتعليم ، وفوق كل هذا تحتاج النظم التعليمية الى مالا يمكن للمال وحده ان يوفره ، فهى تحتاج الى الافكار السديدة والى الشجاعة والعزم والتصميم ، والى ارادة جديدة النقـــد الذاتى يدعمها ارادة لاقتحام الصعاب واحداث التغيير . وهذا يعنى بالتالى ان القائمين على الادارة التعليمية على وجه اخص ، يتحتم عليهم ان يدركوا طبيعة التحدى الاجتماعى لانظمتهم التعليمية وان يكونوا على اســـــتعداد لمواجهته والتغلب عليه . وكما ان الرجل لا يستطيع ان يرتدى الملابس التى كان يرتديها وهو في سن الطفولة والتى كانت تلائمه فان اى نظام تعليمى لا يستطيع أن ينجح في مقاومة الحاجة الى تغيير ذاته عندما يتغير كل [illegible] من حوله .

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وامراضه ولا يمكن ان نحمله وحده مسئولية احداثها . فالتعليم في احسن الحالات لا يتوافر لديه الا وقت محدود ووسائل غير كافية لتحقيق كل [illegible] والمطامح المعقودة عليه من قبل الافراد والمجتمع ، ونحن نامل ان يقوم [illegible] بأفضل ما يستطيع لخدمة الفرد والمجتمع والا يضيع [illegible] من موارده القليلة — ومن اندر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من وقت [illegible] خاطئة او غير مجدية ، والسؤال الذى ينبغى ان نطرحه بصدد هذه [illegible] هو : هل تصلح فلسفة جامدة عمياء لتوجيه اىّ نظام تعليمى [illegible] فعالا ، أم أن مثل هذا التوجيه يتطلب فلسفة مستنيرة تعتمد على [illegible] المنطقى والتأمل والابداع ؟

ان اى نظام تعليمى يمكن أن يفقد القدرة على رؤية ذاته [illegible] فاذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا لشيء الا لأنه [illegible] العرف عليها ، وربط نفسه بحبال المعالم الموروثة [illegible] بحر الحيرة ، واضفى على الاساطير الشعبية قوة العلم ومكانته [illegible] الجمود وعدم التغيير لكان في مثل هذا النظام [illegible] ذاتـــــه .

هذا ويمكن لبعض الافراد من ذوى القدرات والمواهب [illegible] ان يتخرجوا في مثل هذا النظام ، غير انهم [illegible] في الواقع [illegible]

نواتجه . وانما استطاعوا ان يحافظوا على انفسهم فحسب بما لديهم من هذه الامكانيات . وفضلا عن ذلك فان الموارد المالية التى تصرف من اجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست الا موارد قد اسيء استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع . ويرجع ذلك الى ان نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه وهى عاجزة عن خدمة نفسها او مجتمعها على وجه صحيح وفعال .

ومن ناحية اخرى ، فان اى مجتمع ، مهما كانت موارده محدودة ، يمكنه ان يحقق استثمارا حكيما في نظامه التعليمى متى توافرت له الشجاعة وعمل بوصية سقراط « اعرف نفسك » . ولسوف يستثمر المجتمع موارده بحكمه اذا ما التزم النظام التعليمى فيه بالموضوعية في تقييم ادائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته ، واذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجوه ، وذلك لكى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية ، او على نحو غير مرض ، او التى لم يحققها على الاطلاق ، واذا ما استطاع ايضا في ضوء هذا البرهان ان يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على ادارة مثل هذا النظام ــ الواعى بنواحى قوته وضعفه ــ من وضع ايديهم على الاخطاء ومعالجتها قبل ان تتجسم هذه الاخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع ان تقاوم بعد ذلك اشد الضربات التى توجه ضدها .

مقاومة التغيير : الاسباب والعلاج :

ولذلك فان مهنة التعليم ذاتها ، اذا نظرنا اليها نظرة اجمالية نجد انها لا تظهر استعدادا وقابلية كبيرة لاستخدام اسلوب النقد الذاتى . كما انها لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المبتكرة الحديثة في التعليم . وتساعد هذه الوسائل على رفع كفاية عمل المعلمين داخل حجرات الدراسة بعد ان اصبحوا الان مثقلين بكثير من الاعمال المشتتة الى درجة لا تتيح لهم الا وقتا قليلا للتفكير . وتتعرض الان هذه الازمة في التعليم التى تنتشر في كل انحاء العالم للنقد الشديد . فبينما نشأت الازمة وسط تطور هائل المعرفة ، نجد ان التعليم وهو المولد الرئيسي للمعرفة والناقل لها قد فشل عادة في استخدام اساليب البحث العلمى التى يخدم بها المجتمع على وجه العموم في معالجة مسائلة الحيوية . كما فشل في ان يوفر لمهنة التدريس المعرفة وطرق التدريس الجديدة ، التى تحتاج الى نقلها واستخدامها في حجرات الدراسة لتصحيح عدم التلاؤم القائم

حاليا بين واقع الاداء التعليمي وبين المستوى الذى ننشده . وهكذا يقع التعليم نفسه في موقف مبهم فبينما يحض كل فرد على ان يغير طرائقه واساليبه نجده يقاوم في شدة وعناد التغيير والتجديد فيما يخصـــــه من امور .

ونتساءل عن اسباب مثل هذه المقاومة للتغيير :

ليس مرجع ذلك الى ان المعلمين اكثر محافظة على القديم وتمسكا به عن سواهم من الناس ففى وقت من الاوقات قاوم المزارعون ــ حتى في أكثر الدول تقدما ــ اساليب التجديد والمبتكرات الحديثة في مجال الزراعة وتشير الطريقة التى تغيرت بها نظريتهم تجاه هذا التغيير والتجديد الى موقف مشابه له مغزاه بالنسبة للتعليم . فالزراعة تشبه التعليم من حيث انها « صناعة » ضخمة تشمل عددا كبيرا من المزارع الصغيرة المنتشرة في أماكن متعددة ، ولكل من هذه المزارع مدبرها والعاملون فيها ، ولـــكن ينقصها استخدام الطرق العلمية لدراسة شئونها وتحليلها ، واستخدام البحوث العلمية لتحسين اساليب العمل وزيادة فاعليته وانتاجيته . وبطبيعة الحال فانه لا يتوفر لهذه المزارع الصغيرة المنتشرة ، كما هو الحال بالنسبة للمدارس ــ الوسائل والامكانيات التى تمكن كلا منها على حدة من اجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير اساليبها التقليدية في العمل ، وابتكار اساليب اخرى جديدة افضل واكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الاساليب التقليدية محافظة على نفسها كاشياء وممارسات لها قداستها تنتقل من جيل الى آخر دون اى مساس بها .

ومنذ وقت قريب نظمت بعض الحكومات والجامعات برامج للبحوث والتنمية الزراعية على نطاق كبير واقتصادى لخدمة صـــغار المزارعين وزودتهم بخدمات معرفية وارشادية كافية استطاعت ان تنقل نتائج الابحاث الصحيحة الى حيز التطبيق وترشدهم الى كيفية الاستفادة منها في مجال عملهم ، وبهذه الوسيلة استطاع المزارعون ان يتخلصوا من قبضة الطرق القديمة والاساليب التقليدية ، وان يأخذوا بالاساليب الفنية الحديثة .

واذا كان هذا التطور قد ظهر في المجال الزراعى في اكثر الدول تقدما ــ في وقتنا الحاضر باستثناء بعض الحالات ــ فاننا لم نجد للان ما يماثله في مجال التعليم حتى في اغنى هذه الدول . فاستخدام التكنولوجيا في التعليم لم يحقق الا تقدما بسيطا يدعو للحيرة اذا قورن بما كان عليه التعليم فــى

مرحلة «الصنعة اليدوية» handisraft Stage وقبل استخدامه الوسائل الحديثة وبينما يحدث ذلك في التعليم ، نجد مجالات اخرى متعددة من النشاط الانسانى قد خطت خطوات واسعة وعظيمة في سبيل استخدام التكنولوجيا وزيادة الانتاجية ، كما هو الحال في مجالات الطب والصناعة والتعدين والمواصلات ووسائل الاتصال . ومع ذلك فقد لا يكون ذلك مثار دهشة كبيرة لان التعليم ولا شك هو من اكثر اوجه النشاط الانسانى صعوبة وتعقيدا . ان تعليم افراد امة من الامم وجعل النظام التعليمى فيها يتطور بخطوات تواكب الزمن يبدو اصعب مرات كثيرة من ارسال انسان ليخطوا بقدميه فوق سطح القمر .

ولقد ذكرنا فيما سبق انه بالاضافة الى قلة الموارد المالية وجمود النظم التعليمية ان المجتمع نفسه مسئول كذلك عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . وهذه النقطة تحتاج الى مزيد من التوضيح فمثلا ، عندما يقرر مجتمع معين ان يغير نظامه التعليمى من نظام طبقى يقصر خدماته التعليمية على ابناء النخبة الممتازة Elite الى نظام ديمقراطى شعبى تشمل خدماته كافة ابناء الشعب على حد سواء . وعندما يقرر المجتمع ان يتخذ من التعليم اداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة مشكلات جديدة احداها انه بينما يسعى عدد كبير من الافراد الى طلب مزيد من التعليم ، فليس بالضرورى انهم جميعا يريدون نوع التعليم الذى يوفره لهم نظام التعليم الجديد ، الذى يعتبر في ضوء الظروف الجديدة النوع الاكثر احتمالا لتحقيق افضل نفع لمستقبل التلاميذ وافضل نفع للتنمية القومية في نفس الوقت، ومن الطبيعى ان يأمل عدد كبير من التلاميذ في ان يساعدهم تعليمهم فى الحصول على وظائف مرموقة في مجتمعهم النامى . ولكن اختيارهم لوظائف معينة يمليه عليهم في الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع في الماضي، تتدرج فيه الوظائف والاعمال تبعا للنظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد اصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم للتقسيم الجديد للقوى العاملة التى تحتاج اليها التنمية القومية ، وعندما يكون لبنية الحافز Incentive Structure وطلبات السوق من العمالة انعكاساتها على نوع التقسيم القديم ، فسوف يؤدى ذلك الى وجود انفصال خطير بين احتياجات الدولة من القوى العاملة وبين الطلبات الفعلية فيها على هذه القوى العاملة ويشير ذلك عادة الى ان الدولة لا تحسن توزيع ما يتوفر لديها من القوى العاملة المتعلمة على نحو يحقق لها افضل تنمية ، وبينما يختار التلاميذ مجالات دراسية معينة ، نجد ان نظام التعليم يعدل رغبات هذه الاعداد

الكبيرة من التلاميذ لكى يوفق بينها وبين متطلبات التنمية القومية . وهذا يضع كل من التلاميذ ونظام التعليم في مفترق الضغوط بين الاهـــــداف المقررة لتنمية المجتمع وبين انماط الحوافز وانواع الاعتبار المضادة الموجودة في المجتمع . وهكذا وبوعى اشمل يبدو لنا في وضوح ان الازمـــة ليست ببساطة ازمة التعليم فحسب ، وانما هى ازمة تشمل كل المجتمع والاقتصاد فيه .

وفي ضوء ما تقدم يمكن ان نذكر هنا مرة اخرى الاهداف الرئيسية لهذا الكتاب التى سبق ان اشرنا اليها في ايجاز في مقدمته واول هـــــذه الاهداف : هو ان نجمع فيه الحقائق الاساسية عن ازمة التربية والتعليم في العالم ، وان نوضح اهم الاتجاهات اللازمة لها ، وان نقترح بعض الاسس او المبادىء التى يمكن ان تقوم عليها استراتيجية فعالة لمواجهة الازمـــة ومعالجتها . واما الهدف الثانى : فهو ان نعرض طريقة معينة لدراســـة وفحص مكونات اى نظام تعليمى ، لا باعتبارها مكونات منفصلة غير مترابطة وانما كنظام كلى موحد ترتبط فيه مكوناته وتؤثر بعضها في البعض الآخر ، وتعطى مؤشرات ذات دلالات معينة توضح ما اذا كان العمل المشـــــترك والمتبادل بين هذه المكونات يسير سيرا مرضيا ام غير مرض .

استخدام اسلوب « تحليل النظم » :

ويوضح كل من شكل (١) وشكل (٢) تصورا معينا لتطبيق طريقة « تحليل النظم » A. system Analysis بالنسبة لنظام تعليمى معين ، واذا ما قارنا بين معنى عبارة « تحليل النظم » حين تستخدم في سياقات اخرى غير التعليم ، فانه ينبغى ان نؤكد منذ اللحظة الاولى ان استخدامها في التعليم لا يستلزم القياس والتعبير الرياضي لكل ما تتضمنه العملية التعليمية من مكونات واشياء وانما تشبه هذه الطريقة في عملها ما تفعله عدسة للتصوير واسعة المدى Wide-Angle عندما توجه الى كائن حى معين وتضبط لكى تظهرله صورة كاملة تبدو فيها العلاقات بين مكوناته الداخلية كما تبدو فيها ايضا العلاقات بين هذا الكائن وبيئته .

ويشبه استخدام « تحليل النظم » في التعليم من بعض الوجوه ما يقوم به الطبيب عندما يفحص جسم الانسان ، اكثر «النظم» تعقيدا وارتقاءا تكوينا . فانه من غير الممكن وليس من الضرورى دائما ان يحصل الطبيب على معرفة كاملة بكل تفاصيل مكونات جسم الانسان وكل عملياته الوظيفية

المختلفة . ذلك ان استراتيجية التشخيص عادة ما ترتكز على بعض الدلالات المختارة ذات الاهمية ، والعلاقات بين بعضها والبعض الآخر داخل الجسم من ناحية وبين الانسان والبيئة الخارجية من ناحية اخرى ، وعلى سبيل المثال: يهتم الطبيب بوجه خاص بالدلالات والعلاقات بين اشياء هامة مثل دقات القلب ، وضغط الدم ، الوزن ، الطول ، السن ، نوع الغذاء ، عادات النوم ، كمية السكر والبولينا في البول وفي الدم ، عدد كرات الدم الحمراء والبيضاء ويستطيع الطبيب في ضوء معرفة هذه الاشياء ان يشخص ويحدد الطريقة التى يعمل بها الجسم ككل ، ويصف الدواء الذى يساعده على القيام بوظائفه على صورة افضل .

وان الطريقة التى يتبعها الطبيب في تحليله لجسم الانسان تتبعها الادارة الحديثة للاعمال عندما تستخدم هذا الاسلوب في عملياتها وخططها في مختلف اعمالها ابتداء من محلات بيع السلع المتعددة الاقسام Department Stores الى اكبر المؤسسات . وسوف تختلف الدلالات من سياق عمل معين الى آخر ، ولكن استراتيجية العمل فيها جميعا تبقى واحدة الى حد كبير . ويصدق ذلك ايضا عندما نستخدم اسلوب تحليل النظم بالنسبة لنظام تعليمى معين .

ولا تتكافأ النظرة الى نظام تعليمى بهذه الكيفية مع نظرتنا بأن التعليم رغم انه وسيلة لغايات كثيرة ، هو اولا وقبل كل شيء غاية في حد ذاته . وليست هذه المسألة محل بحث هنا ، لأن ما نبحثه هى العملية المنظمة التى بواسطتها يوفر مجتمع معين التعليم لافراده ، وما اذا كان من الممكن جعل هذه العملية ونواتجها اكثر ملاءمة وكفاية وفاعلية بالنسبة لمجتمع معين .

ولا نعنى في استخدامنا عبارة « نظام تعليمى » المراحل التعليمية وانواع التعلم المدرسي او الشكلى فحسب (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى ، عالى ، جامعى ، تعليم عام ، تعليم متخصص) ، وانما نعنى ايضا البرامج والعمليات التربوية والتعليمية المنظمة التى تقع خارج نطاق التربية المدرسية والتى تدخل في اطار ما نسميه التربية غير المدرسية أو غير الشكلية وتشمل التربية غير المدرسية ، على سبيل المثال ، انواع البرامج التدريبية للعمال والفلاحين ، البرامج التدريبية والتأهلية والتجديدية للعاملين في مختلف القطاعات المهنية ، وبرامج التعليم الاضافي التى تقدمها بعض الجامعات ، وبرامج معينة خاصة بالشباب . وتكون اوجه نشاط التربية المدرسية وغير المدرسية مجتمعة معا الجهود الكلية التربوية والتعليمية

المنظمة في المجتمع وذلك بصرف النظر عن كيفية تمويل مثل هذا النشاط التربوى أو ادارته .

ومن البديهى ان نجد وراء هذه الحدود العريضة لما نعنيه بنظام تعليمى عددا كبيرا من الاشياء ذات الطبيعة التربوية والتعليمية اذا ما نظرنا اليها نظرة شاملة للتعليم وعميقة وهى تشمل اشياء كثيرا ما نسلم بأن لها اهمية حيوية مثل اهمية الهواء الذى نتنفسه ، وهذه تشمل الكتب والصحف والمجلات والافلام والبرامج الاذاعية والتليفزيونية الهادفة ، وهى تشمل فوق كل هذا انواع الخبرة والتعلم التى يحصل عليها الافراد في محيط كل اسرة او في كل بيت . ومع ذلك ، فسوف تكون نظرتنا فى حدود هذا الكتاب واغراضه مقصورة على تلك الانشطة التى تنظم في المجتمع عن وعى وشعور بهما من أجل تحقيق اهداف تعليمية وتدريبية مقررة ومعينة .

ومن الواضح ان اى نظام تعليمى يختلف الى درجة كبيرة عن نظام جسم الانسان او عن نظام العمل في محل تجارى معين ، من حيث طبيعة أهدافه وما يقوم به من أعمال وكيفية قيامه بها . ومع ذلك فهو يشترك مع كل المشروعات الانتاجية الأخرى من حيث انه يشتمل على مجموعة من المدخلات Inputs التى تدخل في عملية معينة صممت من اجل الحصول على مخرجات معينة out puts تحقق اهداف النظام المقررة وهذه الأشياء كلها وان تعددت تكون كلا موحدا يتصف بالعضوية والدينامية وفي ضوء ذلك ، فانه ينبغى في حالة تقدير مدى سلامة نظام تعليمى معين بقصد تحسين ورفع كفاية الاداء فيه ، والتخطيط بذكاء لاتجاهاته المستقبلة ، أن نفحص العلاقة بين مكوناته الاساسية في اطار نظرة عضوية موحدة .

ومع ذلك ، فليست هذه هى الطريقة التى ننظر بها عادة الى امور التعليم في نظام تعليمى معين ، ومع اننا نسميه « نظاما » A system غير اننا لا نتناول بحث اموره ككل واحد . فمثلا ، قد يجتمع مجلس معين للتعليم ليبحث قائمة طويلة ومزدحمة بالأعمال . وتعرض كل فقرة في جدول أعمال وتبحث على حدة واحدة بعد الاخرى حسب ترتيبها في الجدول دون ترابط بينها . وكثير ما نجد قائمة الأعمال اليومية لناظر مدرسة معينة ، مثقل باعمال كثيرة وهى عبارة عن « خليط » من المسائل ينبغى ان ينجزها ولكى ينتهى من ذلك يضطر ان يمر عليها واحدة او

شكل (١) المدخلات الأساسية فى نظام تعليمى معين

مصادر المدخلات
Resource Inputs

العملية التعليمية

١ - الأهداف والأولويات *Aims and Priorities*
[illegible]

٢ - التلاميذ *Students*
[illegible]

٣ - الإدارة التعليمية *Management*
[illegible]

٤ - البناء التعليمى والجدول الزمنى *Structure and time Schedule*
[illegible]

٥ - المحتوى *Content*
[illegible]

٦ - المعلمون *Teachers*
[illegible]

٧ - الوسائل التعليمية *Learning aids*
[illegible] - الأفلام - المعامل الخ

٨ - الامكانيات الفيزيقية *Facilities*
[illegible] وتسهيل أدائها

٩ - التكنولوجيا *Technology*
[illegible]

١٠ - ضوابط التحكم فى نوعية التعليم *Quality Controls*
[illegible] ومعايير أخرى

١١ - البحوث العلمية *Research*
تحسين الأداء الوظيفى للنظام وتطوير المعرفة وغيرها

١٢ - التكاليف *Costs*
مؤشرات كفاية النظام وفاعليته

المخرجات التعليمية
Educational Outputs

الأخرى بأقصى ما يمكنه من سرعة ، وبحيث لا يكون هناك وقت كاف يفكر فيه عن علاقة هذه الامور بعضها بالآخر ، أو بغيرها من الامور التى مرت عليه بالأمس ، أو بما تتضمنه قائمة الغد من أشياء .

مكونات أساسية في النظام التعليمى

ونتتقل الآن الى شكل (١) لكى نشرحه في اختصار . يتضمن الشكل رسما توضيحيا مبسطا يبين بعض المكونات الداخلية الهامة في اى نظام تعليمى . ونوضح بالأمثلة التالية كيف ترتبط هذه المكونات وتؤثر بعضها في البعض الآخر .

لنفرض أن قرارا معينا قد اتخذ لتعديل نظام الأهداف التعليمية أو أولوياتها الى صورة معينة . ولنفرض ان هذا القرار هو تنويع التعليم الثانوى بحيث يشتمل على نوعين من التعليم الفنى ، أولهما يمكن التلميذ بعد اتمام المرحلة الثانوية من مواصلة تعليمه الفنى في مرحلة التعليم العالى ، وثانيهما نوع من البرامج الفنية ذات الطابع المهنى التى تنتهى بنهاية المرحلة الثانوية ، وقد يتطلب تنفيذ هذا القرار اجراء تعديلات جذرية بعيدة الاثر في التكوين الاكاديمى للنظام . وفي المناهج وطرق التدريس . وفي الامكانيات والأدوات ، وفي توزيع المعلمين ، وفي توجيه سير التلاميذ خلال البناء التعليمى وباختصار ، فان جميع مكونات النظام التعليمى سوف تتأثر في الواقع بمثل هذا التغيير الى درجة كبيرة .

وبالمثل ، فان اى تجديد له اهميته في المنهج كادخال الرياضيات الحديثة محل الرياضيات التقليدية دون تغيير في الأهداف والأولويات الرئيسية ، قد يستلزم اجراء تغييرات اساسية في طرق التدريس والتعلم . وهذه بدورها تتطلب تغييرات في خطة الدراسة وتوزيع الوقت ، والأدوات والامكانيات الفيزيقية ، وفي عدد ونوع المعلمين الذين نحتاج اليهم ، وهكذا فان مثل هذا التفاعل المتسلسل يمكن أن يكون له تأثيرات هامة بالنسبة لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحية وكم وكيف المخرجات النهائية من ناحية اخرى .

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمى

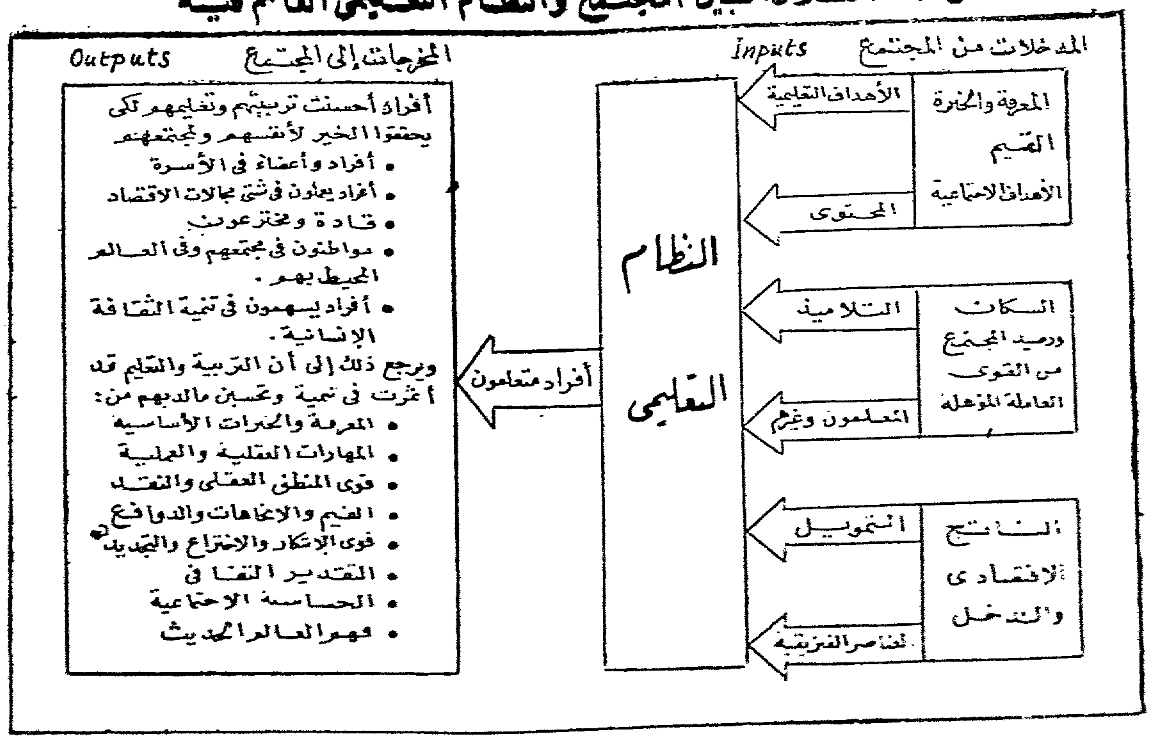
ومع ذلك ، فان شكل (١) لا يوضح كل ما يجب أن ننظر اليه عندما

نستخدم اسلوب « تحليل النظم » . فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخلية للنظام منفصلة عن البيئة الاجتماعية .. ولما كان المجتمع هو الذى يزود النظام التعليمى القائم فيه بالوسائل التى تكفل له العمل ، ولما كنا ايضا نتوقع من النظام التعليمى ان يقوم باسهامات لها اهميتها وحيويتها للمجتمع ، فان ذلك يستوجب اضافة شيء آخر الى صورة هذا التحليل ، وهو ان مدخلات التعليم ومخرجاته ينبغى ان تفحص في ضوء علاقاتها الخارجية بالمجتمع . لأن ذلك يكشف لنا عن ضيق الموارد التى تحد النظام وتقيده ، ويظهر العوامل التى تحدد في النهاية مدى انتاجيته للمجتمع ومن ثم فان شكل (٢) يوضح المكونات المتعددة للمدخلات من المجتمع الى النظام التعليمى . ومخرجات النظام المتعددة التى تصب ثانية في المجتمع وينشأ عنها في النهاية عدة تأثيرات متنوعة .

ولكى نوضح كيف تؤثر هذه الاشياء بعضها في البعض الآخر . نفرض ان نظاما تعليميا معينا طلب منه ان يعمل على تخريج عدد اكبر من العلماء والفنيين . اذا حدث هذا فانه سوف يحتاج الى عدد اكبر من المعلمين المتخصصين في المجالات العلمية والفنية لتحقيق هذه المهمة ، ولكن ما يعرضه السوق من هؤلاء قليل للغاية لأن نظام التعليم لم يخرج منهم اصلا الا اعدادا قليلة بالنسبة لكثرة الطلب عليهم . ولكى يعمل نظام التعليم على زيادة انتاجه من هذا النوع من الأفراد فانه ينبغى ان يسترد من مخرجاته المحدودة عددا كافيا للاشتغال بالتدريس ضمن مدخلاته من المعلمين . كما ينبغى أن تكون العروض التى يقدمها لهم قادرة على مواجهة التنافس على طلبهم في السوق من جهات أخرى . وقد يتطلب ذلك احداث تعديل له اهميته في بنية النظام وسياسته التى ينتهجها ازاء مرتبات المعلمين .

وتثير الرسوم التوضيحية في شكلى (١) ، (٢) اسئلة كثيرة سوف نعرض لها فيما بعد . وهى تشمل بعض الامور مثل . ما المقصود بالادارة Management ؟ وما طبيعة التكنولوجيا التعليمية ؟ وما معنى الكفاية ، وما المقصود بالكيف ؟ كما تشمل بعض الشكوك حول مدى الثقة في الاعتماد على المدخلات في النظام التعليمى باعتبارها مؤشرات او دلالات تشير الى جودة المخرجات التعليمية . كما تشمل ايضا الحاجة الى توضيح الفرق بين كل من الأساليب الداخلية والخارجية التى تستخدم في الحكم على مدى جودة وقوة انتاجية العمل التعليمى في نظام معين ، وكيف يمكن ان يؤدى اختلاف زوايا الرؤية الى تقديرات واحكام مختلفة ؟ كما تدور هذه

شكل «٢» العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي القائم فيه



الاسئلة ايضا حول الحاجة الى التوصل الى « مؤشرات » أو « دلالات » رئيسية للأداء التعليمى بالنسبة لكل من المدخلات والمخرجات في النظام التعليمى .

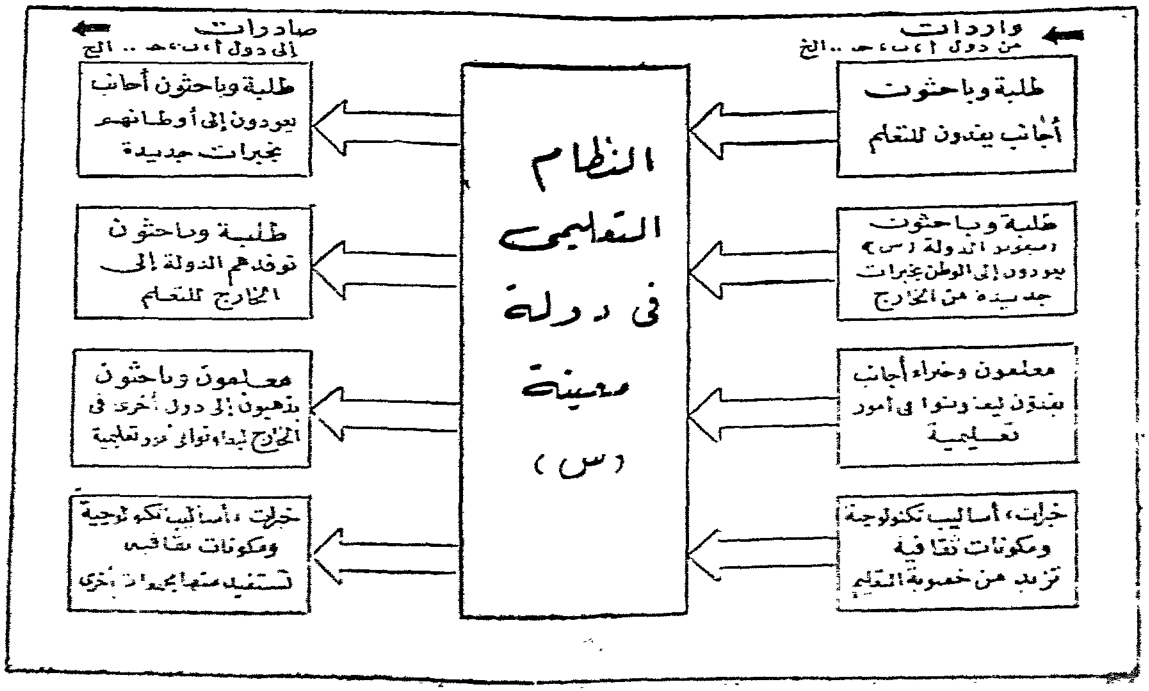
ورغم اننا سوف نناقش هذه الأمور كلها في فصول الكتاب التالية ، فانه قد يكون من المناسب هنا ان نبين بوضوح اكثر طبيعة العلاقة بين الرسمين التوضيحيين في شكلى (١) ، (٢) . فالرسم الاول يوضح المدخلات في نظام تعليمى معين ، بينما يوضح الثانى صلاته الخارجية فى المجتمع . وهذه العلاقة يمكن ان نعبر عنها باختصار كالآتى :

اذا ادت الظروف الخارجية في مجتمع معين الى تغيير في المدخلات المتوفرة للنظام – كما في حالة وجود نقص في المعلمين ناتج عن وجود نقص عام في القوى العاملة ووجود بناء للأجور غير مجز – فان ذلك يمكن ان يؤثر في داخل النظام ويؤدى الى انخفاض في كم وكيف مخرجاته . ومن ناحية اخرى ، فان الضغط او النقص في الموارد المتاحة المدخلة يمكن ان يوجد تغيرا معقولا في التكنولوجيا « التعليمية » وفي استخدام موارد معينة روعى فيها ان تتفادى انخفاض مخرجات التعليم كما وكيفا . وهكذا فان اسلوب تحليل النظم يوضح انه لا حاجة لوجود نمط جامد للموارد الداخلية لكى يتمسك به نظام تعليمى معين في مواجهته للضغوط الواقعة عليه من بيئته الخارجية واذا ما استطاع النظام أن يستعين بمثل هذا النوع من التحليل . فانه سوف يكون في موقف يمكنه من ان يختار لنفسه الاستجابة الصحيحة ، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يكون له اثره الهام على كم وكيف مخرجاته ، وعلى كفايته الداخلية ، وقوة انتاجيته الخارجية .

الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية في العالم

ويضيف شكل (٣) بعدا عالميا الى التحليل : وهو يفترض أن النظام التعليمى في دولة معينة (س) قد حلل في ضوء ما يتضمنه كل من شكل (١) وشكل (٢) ولكنه يضيف الى التحليل مدخلات في نظامها التعليمى تشمل مكونات معينة ذات صور مختلفة استوردت من عدد من الدول الاجنبية (معلمون اجانب – طلبة اجانب – أدوات واجهزة تعليمية مصنوعة فى الخارج – طرق جديدة في التدريس ظهرت واستخدمت في الخارج) . وبالمثل فهو يضيف ايضا الى التحليل مخرجات من النظام التعليمى للدولة (س)

شكل «٣» العلاقة بين النظم التعليمية في العالم



(معلمون – تلاميذ – افكار جديدة في المناهج .. الخ) . تصدرها الى الخارج حيث تعمل كمدخلات في نظم تعليمية لدول اخرى ، مكملة بذلك دائرة لتجارة تعليمية عالمية .

ويكفى هذا القدر من الحديث الآن عن تحليل النظم وتوضح لنا الرسوم التوضيحية السابقة الاطار التحليلى لمحتويات هذا الكتاب وتوازنها ، وسوف يتناول هذا الكتاب في حدود هذا الاطار وبتفصيل اكبر مختلف العناصر والعلاقات التى سبق ذكرها في ايجاز .

وبقى ان نضيف الى ما سبق بعض التحذيرات بشأن ما عرض من مادة في هذا الكتاب فنحن لا نتفاخر ولا نزهو عاليا بما يتضمنه من مادة ، بل ولا يمكننا ان نفعل ذلك لاننا على علم يقينى بمدى قلة الحقائق والادوات المتوفرة لدراسة ومقارنة النظم التعليمية . ونظرا لاسباب كثيرة ومتنوعة يعرفها جيدا خبراء الاحصاء التربوى والتعليمى فانه ينبغى ان ندقق جيدا في تناولنا للاحصائيات والبيانات الرسمية المتعلقة بأمور كأعداد التلاميذ المقيدين في المدارس ومعاهد التعليم المختلفة ، ومعدلات الرسوب والتسرب Dropouts وانماط الميزانية واتجاهات الصرف على التعليم ، وتكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد وغيرها ، وعلى وجه الاخص في حالات الدول النامية . وهذا النقص في البيانات ليس خطأ شخص بعينه ، وانما هى عموما طبيعة الاوضاع الموجودة والحق انه قد خطر ببالنا اكثر من مرة ونحن نجرى هذه الدراسة عما يمكن أن يحدث للنظم المالية العالمية لو انها اضطرت ان توجه قراراتها على اساس من الحقائق المماثلة لتلك التى تعيش بها النظم التعليمية . فلا شك انها سوف تتعرض لاخطار وازمات سرعان ما تمتد لتشمل كل دول العالم . ويتكون اساس المادة العلمية التى استخدمت في هذا الكتاب من أجزاء صغيرة من بيانات حديثة متداولة . ومن خبرات بعض العاملين في مجال التربية والتعليم وملاحظاتهم الشخصية . وهناك مصادر أخرى حاولنا الاستفادة من امكانياتها في هذا المجال . غير اننا اعتمدنا الى درجة كبيرة على البيانات الوفيرة الصادرة عن منظمة اليونسكو وعلى نتائج البحوث الميدانية التى قام بها المعهد الدولى للتخطيط التعليمى .

هذا وان مجموعة التعميمات المكونة من مصادر كثيرة ومتنوعة يمكن ان يوجه اليها النقد من ناحيتين : اولهما انه بمرور الاعوام يتكشف لنا ما تخبئه الأيام الحاضرة ، وعلى ذلك فان التعميمات التى نسلم الآن

بصحتها قد يثبت خطؤها وبعدها عن الحقيقة فيما بعد ، وثانيهما انه لا يمكن لاى تعميم ان يشمل جميع النواحى الشاذة لحالات فردية . ومع ذلك فعلينا ان نختار بين احد امرين اولهما : هل من الافضل ان نترك جانبا كل المحاولات التى تبذل من اجل استخدام اسلوب للتحليل يستند الى الفكر والعقل في تخطيطنا للتعليم وان نجعل مستقبله بين يدى الصدفة فحسب ؟

وثانيهما : هل من الأفضل ان نتحرك الى المستقبل ونحن مزودون بخريطة ملؤها الفكر والعقل لتهدينا معالم الطريق الصحيح لا . اننا نختار ولا شك الأمر الثانى .

وكذلك فان علينا ان نختار بين احد امرين آخرين اولهما : انه نظرا لأن المادة التى يعرضها هذا الكتاب لا تنقل الى القارىء صورة مزهرة ومشرقة عن مستقبل التعليم في العالم ، فقد يساء فهمه على انه صرخة يأس ودعوة استسلام امام خطر على وشك ان يحدث . وقد نقبل هذا الفهم الخاطىء ونختار هذا الامر وذلك اذا ما قابلناه بالامرالثانىالذى يتطلب منا أن نفسد امانة الكلمة وصحتها ، لكى نؤكد القول بأن امور التعليم تسير على خير ما يرام في جميع انحاء العالم وذلك على عكس ما تؤكده الحقيقة ويظهره الواقع .

ورغم ما يعرضه الكتاب من بيانات غير سارة عن حالة التعليم في العالم ، فاننا نضع انفسنا بين صفوف المتفائلين . ولسنا في ذلك منساقين وراء انفعالاتنا وعواطفنا ، وانما نفعل ذلك على اساس من الايمان بدور العقل واهميته في مواجهة هذا الخطر . فنحن نعتقد اعتقادا راسخا ان أزمة التعليم في العالم يمكن التغلب عليها شريطة أن يتصدى المسئولون لها باخلاص وبأسلوب منظم لاخطائه وان يشخصوا مشكلاته . وان يخططوا لمستقبله في ضوء ما تكشف عنه عمليات التشخيص والتحليل والنقد الدائم من أخطاء وعيوب .

وانهم اذا ما فعلواذلك ، وعلى الأخص اذا ما تحالفت الدول بعضها مع البعض الآخر في هذا المجال فسوف يؤدى مثل هذا الجهد الى توليد الطاقات القومية وقوة الارادة التى نحتاج اليها في معالجة الحقائق والنتائج بشأن حالة التربية والتعليم في عالمنا المعاصر التى سوف تكشف عنها الفصول التالية في هذا الكتاب .

الفصـــل الثـالث

المدخـلات في نظـم التعليـــم

أولا : التــــلاميذ

الزيادة في الطلب الاجتماعى للتعليم :

نبدأ بالتلاميذ لانهم يكونون المدخلات الرئيسية في اى نظام تعليمى ، ولان تنميتهم هى هدفه الرئيسي ، وتؤثر اتجاهاتهم في العملية التعليمية الى درجة كبيرة فضلا عن انهم في النهاية يكونون المخرجات الرئيسية للنظـام التعليمى .

ونحن نتوقع عندما يذهب التلاميذ الى المدرسة ان يحصلوا عـلى خبرات تعليمية تحدث في حياتهم تغيرات مرغوب فيها . وبطبيعة الحال فان التلاميذ تؤثر فيهم عوامل مربية اخرى كالاسرة والاصدقاء وغير ذلك من القوى المؤثرة في البيئة والتى تؤثر كل منها بطريقتها المميزة . ومع هذا فنحن نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بأشياء لا يستطيعون الحصول عليها في مكان اخر . ومن بين هذه الاشياء ان تزود تلاميذها بالوسائل التى تمكنهم من تحقيق حياة افضل ، ومن التمتع بالناحية الانســـانية للتربية كغاية في حد ذاتها . وكل هذا يتضمنه ما يمكن ان نسميه بالبعـد الاستهلاكى للتعليم . كذلك فاننا نتوقع من المدرسة أن تزود تلاميذها بالوسائل التى تجعل منهم مواطنين افضل وتمكنهم من الحصــــول على وظائف واعمال افضل ، وان يسهموا بدرجة اكبر في تحـــقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم . وهذا يتضمنه ما يمكن أن نسميه بالبعد الاستثمارى للتعليم .

وينعكس عدد التلاميذ اللذين يحاولون دخول المـدارس ، أو الذين يحاولون البقاء فيها والاستمرار في التعليم حتى مراحله العليا ، الطـلب

الاجتماعى على التعليم في المجتمع . ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذان قد يؤثر احدهما في الآخر . ومع ذلك فان لكل منهما سلوكه المستقل . أن الطلب الاجتماعى على التعليم لاسباب سوف نوضحها فى حديثنا ينمو بطريقة اسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدى هذا في بعض الاحيان الى عطالة المتعلمين .

وسوف ننظر اولا فيما يلى الى التلاميذ باعتبارهم مدخلات في النظام التعليمى ، ونرجىء النظرة اليهم كمخرجات للنظام الى فصول تالية . ونبدأ بتوجيه الأسئلة التالية : ما هى القوى التى ادت حديثا الى نمو الطلب الاجتماعى على التعليم بهذه الصورة المتفجرة ؟ وهل تستطيع نظم التعليم ان تلبى وتحقق هذا الطلب المتزايد على التعليم ؟ واذا كانت الاجابة بالنفى فكيف تواجه هذه النظم الفجوة الناتجة بين العرض والطلب ؟ واذا ما نظرنا الى المستقبل ، فما الأشياء المعقولة التى يمكن أن نتوقع حدوثها بالنسبة لاتجاه الطلب الاجتماعى على التعليم ، وما اسباب ذلك ؟

هناك ثلاثة اسباب رئيسية تفسر الزيادة السريعة للطلب الاجتماعى على التعليم منذ اواخر الحرب العالمية الثانية . واول هذه الاسباب هو الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والأبناء والسبب الثانى هو ما تؤكده حديثا السياسة العامة للدول في كل مكان تقريبا من ان التنمية التعليمية شرط اولى هام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة . ويوازى هذا حتمية تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرصة التعليمية بما يؤدى بطبيعة الحال الى زيادة نسب المقبولين من كل فئة من فئات السن في مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص امامهم لسنوات اكثر من التعليم . واما السبب الثالث فهو الانفجار السكانى الذى ادى الى مضاعفة الطلب الاجتماعى على التعليم .

الزيادة في معدلات القيد والقبول بالمدارس :

وقد ادى التفاعل بين هذه القوى الثلاث منذ عام ١٩٥٠ الى زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالمدارس والمعاهد والكليات ، ويوضح هذه الظاهرة بيانيا شكل (٤) فقد زاد عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائى في جميع انحاء العالم بنسبة اكبر من ٥٠ ٪ وزاد عدد الطلاب في التعليم الثانوى والتعليم العالى بنسبة تزيد عن ١٠٠ ٪ ولما كانت

الدول النامية قد بدأت نموها التعليمي من قاعدة أصغر نسبيا ، فان النسب المئوية للزيادة فيها وعلى الأخص في مرحلة التعليم الابتدائي تزيد كثيرا عن النسب المقابلة لها في الدول المتقدمة . ومع ذلك فان هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة أكبر نسبيا في التعليم الثانوي والعالي (١)

وتوضح لنا الاشكال البيانية لزيادة القيد شكل (٤) ان عدد التلاميذ والطلاب في العالم والذين يحصلون الآن على تعليم مدرسي في جميع مراحل التعليم وفي انواعه المختلفة قد زاد الى ضعف ما كان عليه منذ جيل مضى . وتوضح لنا هذه الاحصائيات والاشكال الجانب المضيء من الصورة ، بينما لا تحكى شيئا عن جانبها المظلم . فهى لا تظهر الفاقد الاجتماعي الهائل والمأساة الانسانية التى تتمثل في المعدلات العالية للرسوب والتسرب في التعليم . كما انها تخفى الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يعيدون سنوات في الدراسة فيزيدون من تكلفة التعليم . واهم من هذا انها لا توضح شيئا عن طبيعة التعليم الذى يحصل عليه التلاميذ ونوعيته ونفعه او قيمته الوظيفية .

وسوف نتناول بحث كل هذه الامور في تفصيل اكبر في اجزاء اخرى من الكتاب وما ينبغى ان نلاحظه هنا هو زيادة الطلب على التعليم متمثلا في امرين . الارتفاع المتزايد في القيد بالمدارس يعكس الأثر المركب لزيادة كلية في العدد المطلق لتلاميذ كل فئة من فئات السن ، وكذلك زيادة في النسبة المئوية لتلاميذ كل فئة من فئات السن المقبولين في كل مرحلة تعليمية .

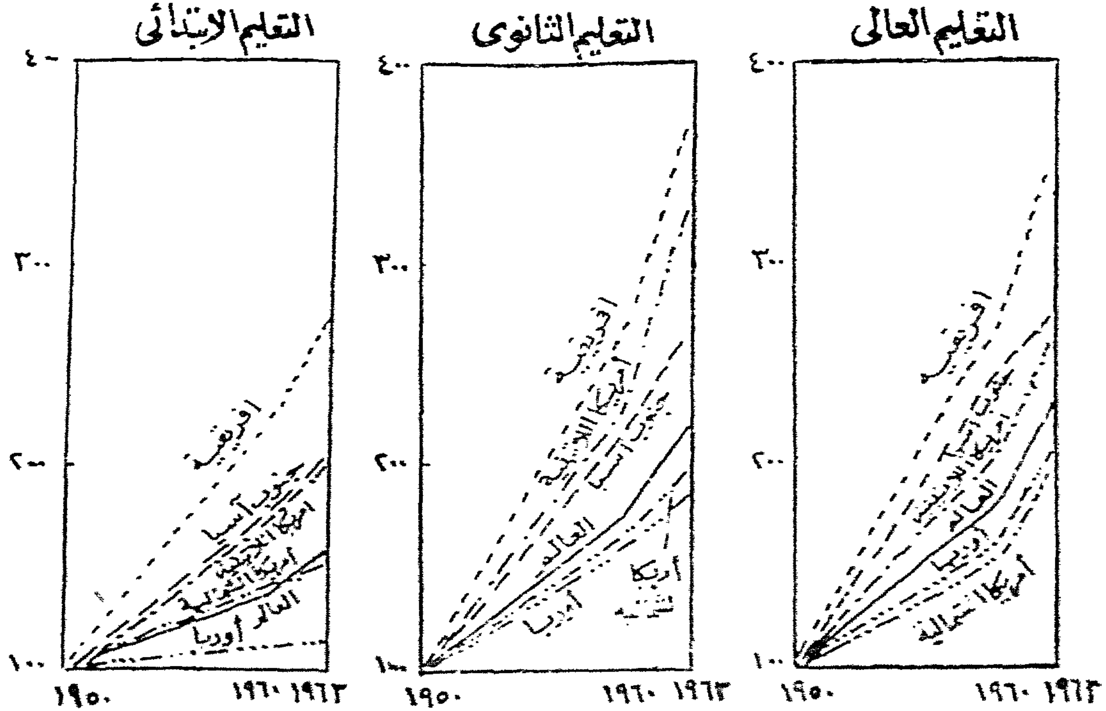
والحق اننا اذا القينا نظرة الى الماضي فسوف نرى أن معظم الدول تظهر زيادة بطيئة في معدلات القبول في كل مرحلة تعليمية ، غير أن هذه المعدلات قد ارتفعت بسرعة فائقة في السنوات الاخيرة ، واحد الاسباب الرئيسية لذلك هو ان الطلب الاجتماعى على التعليم الذى يؤدى الى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على التعليم . وخلال هذا التفاعل يخلق الطلب الاجتماعى ديناميياته الذاتية . فالأعداد الكبيرة من التلاميذ التى بدأت تحصل فجأة على فرص في التعليم سوف تستمر في طلب المزيد منه . اذا اخذنا مثالا لذلك حالة طفل من دولة افريقية نامية ، أبواه اميان ولكن اتيحت للطفل فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتعلم القراءة والكتابة والحساب . فاننا نجد هذا الطفل يريد بعد ان ينتهى من دراسته الابتدائية

---

(١) انظر الملحق رقم (١) .

شكل « ٤ »

الزيادة الكبيرة فى القيد وعلى الأخص فى الدول النامية



ان يلتحق بالمدرسة الثانوية وبعد ان ينتهى من دراسته في المرحلة الثانوية يريد اذا ما مكنته الظروف أن يلتحق بالجامعة . وحتى اذا ما انتهى به طريق التعليم عند نهاية المرحلة الابتدائية ، فانه سوف يصر على ان يكون حظ اولاده ونصيبهم من التعليم أفضل منه . وهكذا يكون الطلب الاجتماعى على التعليم معقدا وقاسيا للغاية ولا يأخذ في الاعتبار ما يحتمل ان يحدث بالنسبة للاقتصاد والموارد المتوفرة للتعليم . وليست هذه الظاهرة خاصة بالدول النامية فحسب ، فقد ظهرت ايضا بوضوح في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية في أوربا الغربية وأمريكا الشمالية بالنسبة للتعليم في المرحلة الثانوية ، وكذلك وعلى وجه أخص بالنسبة للتعليم العالى .

ويؤدى هذا بنا الى السؤال الآتى : ما هى مضامين فكرة ان التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه في المستقبل ؟

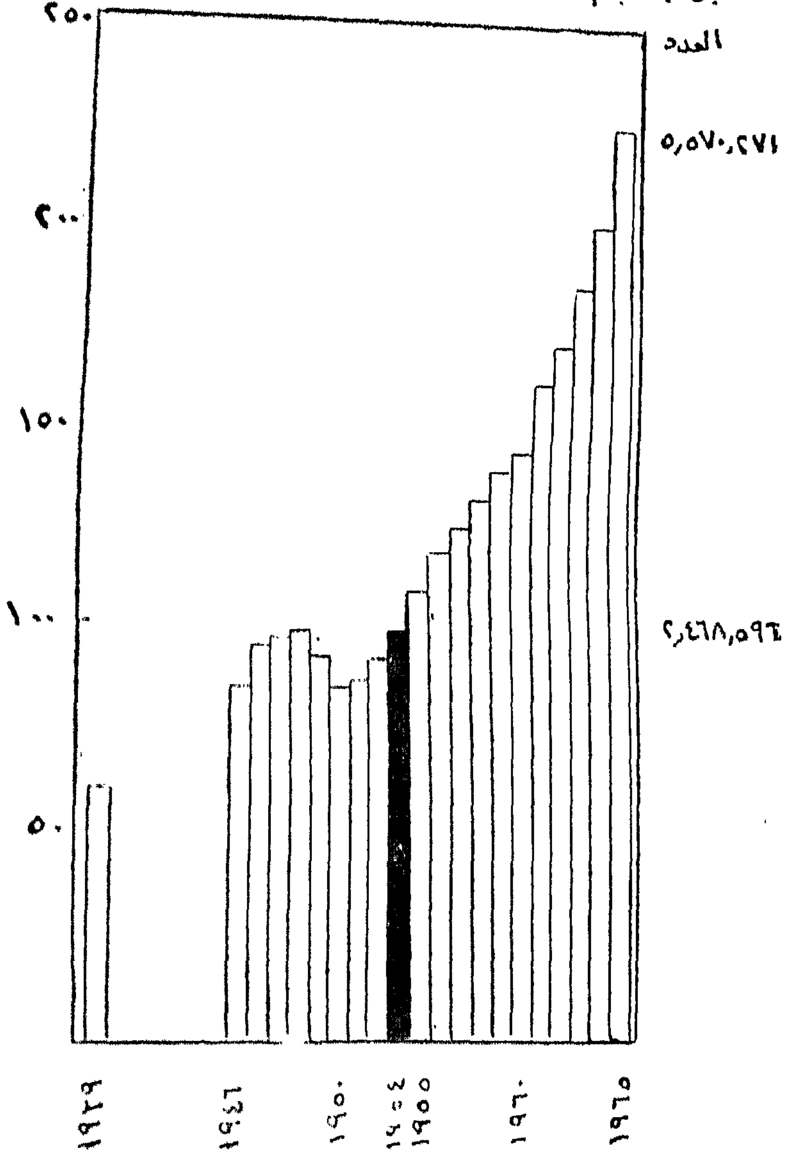
يمكن ان نجد في تاريخ التعليم في كل من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتى اشارة الى ما سوف تواجهه بلدان صناعية اخرى ، ففى الولايات المتحدة الامريكية ازداد عدد السكان مرتين ونصف المرة في الفترة من ١٩٠٠ الى وقتنا الحالى (١٩٦٨) . وهذه الزيادة وحدها كفيلة بأن تساعد على وجود زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالتعليم حتى واو ظلت معدلات ونسب القبول ثابتة . ولكن الطلب الشعبى على التعليم ، ان لم يكن هناك اشياء اخرى ، سوف لا يترك هذه المعدلات ثابتة ، فان نسبة التلاميذ الذين يحصلون على تعليم ثانوى قد قفزت من ١٢٪ في عام ١٩٠٠ الى ما يزيد على ٩٠٪ من الافراد في فئة السن المقابلة للتعليم الثانوى ، في عام ١٩٦٧ ، بينما ارتفعت النسبة خلال نفس المدة بالنسبة للتعليم العالى من ٤٪ الى ٤٤٪ من أفراد فئة السن المقابلة للتعليم العالى ، ويوضح شكل (٥) اثر الزيادة في نسب القبول وكذلك اثر الزيادة الضخمة في المواليد في فترةما بعد الحرب على القيد بالكليات والجامعات في الولايات المتحدة الامريكية . ان عدد التلاميذ والطلاب المقيدين في جميع معاهد التعليم فيها يزيد الآن على ٥٧ مليونا ، وهو عدد يزيد على ربع التعداد الكلى للسكان . وهذا يجعل منها مجتمعا « تعليميا » يكون فيه التعليم من اكبر الصناعات (١) .

---

(١) انظر الملحق رقم (٢) .

شكل « ٥ »

أثر الزيادة الكبيرة فى المواليد (فى فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية



Source : U.S. Department of Health, Education and Welfare, Digest of Educational Statistics. Washington, D.C., Office of Education, 1965 and 1966.

وفي عام ١٩٦٧ اشاد الاتحاد السوفيتي وهو يحتفل بالذكرى الخمسين لثورة اكتوبر بانجازات الثورة في المجال التعليمي . وقد بدا التعليم في الاتحاد السوفييتي في عام ١٩١٤ بنظام تعليمي ينمو راسيا ولكنه كان ضعيفا . وفي عام ١٩٦٦ ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية لكل ١٠٫٠٠٠ من السكان الى اكثر من ثلاثة اضعاف ما كان عليه في عام ١٩١٤ . بينما تضاعف عدد الطلبة في التعليم العالى بالنسبة لنفس العدد من السكان الى اكثر من ٢١ مرة ، وقد صاحب كل ذلك ارتفاع كثير في السكان (١) .

واما بالنسبة لدول اوربا الغربية ، فقد بدات تتحرك ببطء في نفس هذا الاتجاه منذ الحرب العالمية الثانية ، ورغم ان الارقام الموضحة في جدول (١) امام كل دولة لا تصلح تماما للمقارنة الا انها من ناحية اخرى توضح زيادة وارتفاعا هاما في معدلات ونسب القبول في مراحل التعليم بالنسبة لفئات السن المقابلة لهذه المراحل .

ونظرا للعلاقة الحيوية بين التعليم والنمو الاقتصادى فيجدر بنا في هذا الصدد ان نوضح نقطة ذات جانبين : فمن جانبها الاول نجد ان الدول الصناعية في اوربا قد حققت الكثير من نموها الاقتصادى الحالى بواسطة معدلات منخفضة للقبول في مراحل التعليم فوق المستوى الابتدائي ،واخذت وقتا طويلا للوصول الى ما هى عليه الآن اقتصاديا ، ومن الجانب الآخر فان هناك من الاسباب ما يجعلنا نعتقد ان معدلات القبول العالية في الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي واليابان في مراحل مبكرة نسبيا من نموهم قد اعطت اسهامات وفوائد جوهرية في مجال تكوين مستوياتهم الحاضرة المرتفعة في التقدم الاقتصادى والتكنولوجى (٢) وفي

---

(١) K. Nozhko, et al., Educational Planning in the USSR, including a report by an IIEP mission to the USSR, headed by R. Poignant (Paris, Unesco/IIEP, 1968).

انظر أيضاً الملحق رقم (٣)

(٢) See, for example, E.F. Denison, «Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth» in The Residual Factor and Economic Growth (Paris : OECD, 1964) ; T. H. Schultz, Education and Economic Growth (Chi-

جدول (١)

نمو معدلات القبول بالمدارس فى أوربا الغربية

مرحلة التعليم	١٩٥٠	[illegible] ١٩٦٣
التعليم الثانوى		
اليونان	٣٥	٤٧
إيرلنده	٣٤	٥٠
إيطاليا	٢٩	٦٣
هولنده	٦٢	١١١
البرتغال	١١	٣٩
أسبانيا	١٧	٣١
النمسا (١٥—١٩ سنة)	٢٢	٣٦.٧ (لعام ١٩٦٥)
السويد (١٦—١٨ سنة)	٢٥	٤٤ (لعام ١٩٦٥)
التعليم العالى		
النمسا (٢٠—٢٤ سنة)	١,٩	٥.٦ (لعام ١٩٦٤)
(٢٥—٢٦ سنة)	.٨	١.٧ (لعام ١٩٦٥)
فرنسا (السنة الأولى فقط من التعلم)	٥,٠	١٣.٨ (لعام ١٩٦٤)
ألمانيا الغربية (» » » » »)	٤.٢	٥.٨ (لعام ١٩٥٧)
السويد (١٩—٢٤ سنة)	١٠	٢١ (لعام ١٩٦٥)

* تشمل تلاميذ أصغر أو أكبر من فئة السن [illegible]

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966). R. [illegible]rmant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun (Paris, Institut pédagogique national, 1965), OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); OECD, Educational Policy and Planning, Sweden (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967).

مناقشة قريبة العهد حول اسباب الفجوة التكنولوجية والفجوة الادارية بين اوربا الغربية والولايات المتحدة نددت المناقشة بالتاخر والقصور فى العالم الاوربى كاحد الاسباب الاساسية لوجود هذه الفجوة بينهما (١) .

واما بالنسبة للدول النامية في آسيا وافريقية وامريكا اللاتينية فقد بدات هده الدول منذ وقت قريب تتبع بشدة الطرق التعليمية التى تسلكها الدول المتقدمة ومدفوعة فيذلك بدوافعالنمو الاقتصادى والعدالةالاجتماعية راصبحت زيادة معدلات القبول في مقدمة اولوياتها التعليمية . ويوضح جدول (٢) نتائج جهودهم التعليمية منذ عام ٩٥٠ ، وينبغى ان ننظر الى هذه الارقام الموضحة في الجدول ، على انها دلالات او علامات لهذه الجهود فحسب رذلك لان الارقامالرسميةللقيد والقبول فيالدولالنامية يبدوانها مبالغ فيها.

ويمكن ان نقرر الان في وضوح مضمون ما سبق : تعتبر العلاقة المتعارضة بين الطلب الاجتماعى على التعليم وقدرة النظام التعليمى على تحقيقه مؤشرا رئيسيا في تشخيص اى نظام تعليمى . ولا يحتاج القادة السياسيون من جانبهم الى بيانات واحصائيات لقياس الفجوة المتزايدة الاتساع في هذه العلاقة ، فهم يدركونها بديهيا من خلال صيحات الاحتجاج المتصاعدة التى يواجهونها كل يوم .

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية :

واذا ما استخدمنا هذا المؤشر السابق في فحص صورة التعليم فى العالم فسوف تبدو لنا الصورة كما يلى : على الرغم من الزيادة الهائلة والارتفاع الملحوظ في عدد المقيدين بالمدارس منذ عام ١٩٥٠ ، فان هذا

cago : University of Chicago Press, 1961) ; Th. W. Schultz, The Economic Value of Education (New York and London : Columbia University Press, 1964) ; S. Strumilin, «The Economics of Education in the USSR» in International Social Science Journal, Paris, Unesco, XIv No. 4 (1962).

(١) See, for example, J.-J. Servan-Schreiber, Le Défi américain (Paris : Denoël, 1967) ; and OECD, The Over-all Level and Structure of Research and Development Efforts in OECD Member Countries (Paris : OECD, 1967).

جدول (٢)

ارتفاع نسبة القيد بالتعليم فى عينة من الدول النامية

الدولة	التعليم الابتدائى (٪ من ٥ — ١٤ سنة)				التعليم الثانوى (٪ من ١٥ ١٩ سنة)			
	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٣
أفريقية								
الكمرون	٢٥	٣٧	٥٧	٧٩	,٧	٢	٥	٨
النيجر	٠.١	٢	٤	٧	٠.١	٠,٢	٠.٥	٠.٨
نيجيريا	١٦	٢٧	٣٥	٣١	١	٢	٥	٦
تونس	١٨	٢٦	٤٤	٥٧	٩	١١	١٥	٢٠
آسيا								
* افغانستان	٣	٤	٥	٩	٠.٥	٠.٧	١	٣
** أندونسيا	٢٩	٣٩	٤٢	٤٥	٣	٧	٩	١٠
كوريا	٥٣	٥٤	٦٠	٦٩	٢٠	٣٦	٣٢	٣٨
الباكستان	١٦	١٩	٢٥	٢٥	١٥	١٥	١٦	٢٢
أمريكا اللاتينية								
الأرجنتين	٦٦	٧١	٦٩	٦٨	٢١	٣٨	٣٢	٣٧
بوليفيا	٢٤	٣٤	٣٨	٤٩	٩	١٢	١٥	١٩
البرازيل	٢٨	٣٣	٤٥	٥٠	١٠	١٢	١٨	٣٥
فنزويلا	٤٠	٤٤	٧٠	٧٢	٦	١١	٢٧	٣٤

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966), pp. 117-137.

* التعليم العام فقط

** لا تشمل إيريان الغربية

الارتفاع لا يتمشي مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الذى يتزايد بخطوات اسرع . وتبدو الفجوة بين الرغبة في الحصول على التعليم وبين القبول في المدارس كبيرة للغاية في الدول النامية اذ تصل فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية لمن هم في سن التعليم الابتدائى الى اقل من ٥٠٪ في اكثر الاحيان ، وتتسع الفجوة اكثر من ذلك في التعليم الثانوى والعالى . ويرجع ذلك جزئيا الى الاولوية التى سبق ان اعطتها هذه الدول للتعليم الابتدائى . وهذه الاولوية ادت فعلا الى حركة دينامية فعالة واصبح التعليم محركا لزيادة الطلب عليه .

وهكذا تواجه الدول النامية مشكلة خطيرة تقع في صميم ازمتها التعليمية . ومن الحقائق المشجعة ان شعوب هذه الدول تطلب التعليم في حماس غير ان من الحقائق المزعجة التى تقابلها عدم تحقيق الطلب الشعبى على التعليم وما قد يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية خطيرة . كيف يمكن اذن لهذه الدول ان تصل الفجوة الكبيرة والمتزايدة في الاتساع بين طموح شعوبها المتفتحة لمزيد من التعليم وبين الامكانيات المحدودة لنظمها التعليمية لكى تحقق هذا الطموح ؟ .

ويواجه عدد كبير من الدول المتقدمة نفس المشكلة بدرجة اقل شدة ولكنها ملحوظة ، وقد عبر عن هذه المشكلة بوضوح وزير التربية والتعليم الفرنسي « كريستيان فوشيه » في اجتماع له مع قادة من اساتذة العلوم في مدينة « كان » عام ١٩٦٦ ، وانتقد بشدة احوال التعليم الفرنسي فقال :

« لم يسبق لاى وزير فرنسي للتربية والتعليم ، ولم يسبق لاى جامعة فرنسية ان واجهت مشكلات عديدة مثل ما اواجهه وتواجهونه . ان الارتفاع الكبير في عدد السكان لم يحدث حتى عام ١٩٤٠ ، وحتى هذا الوقت لم يكن هناك طلب اجتماعي حقيقى على التعليم ، ولم توجد ثورة علمية وعلى العكس من ذلك حدث تفجر في كل القطاعات خلال العشرين عاما الماضية (١) .

وقد واجهت دول صناعية اخرى حقيقة هذه المشكلة المعضلة بطرق

---

(١) Bulletin quotidien du Colloque de Caen (November 1966).

انظر الملحق رقم (٤) .

مختلفة فمثلا ، اضطرت الجامعات البريطانية في سنوات قريبة العهد ان ترفض قبول أكثر من ربع المتقدمين للالتحاق فيها ممن يتوفر فيهم شروط الالتحاق وذلك لعدم وجود اماكن كافية لهم ، وكذلك رفضت المدارس الثانوية والفنية التجارية في النمسا قبول عدد من المتقدمين الذين تتوفر فيهم شروط القبول تتراوح نسبته من ٧ر٢٪ الى ٢ر٢٢٪ وذلك في الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ (٢) وفي المانيا الغربية تقدم للالتحاق بكليات الطب في الفصل الدراسي الشتوى لعام ١٩٦٧/٦٦ ، ٦٥٠٠ طالب ممن يستوفون شروط القبول ، وكانت الاماكن المتوفرة فيها ٢٨٠٠ فقط وفي استراليا رفضت جامعات ولاية فيكتوريا عام ١٩٦٦ قبول حوالى ربع المتقدمين اليها (١) والامثلة على ذلك كثيرة في بلدان اخرى متقدمة .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك ما يشير الى ان هذا المد الهائل في الشوق التعليمي سوف يهبط في السنوات القادمة ؟ تاتى الاجابة عن هذا السؤال بالنفى ، بل وعلى العكس من ذلك تدل المؤشرات على ان القوى التى حركت زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم في السنوات الأخيرة لن تستمر فحسب ، بل وسوف تتزايد سرعتها . واكثر من ذلك . فان المؤشرات تبين أن شدة الضغوط على التعليم التى تغذيها وتحركها قوى الطموح الانسانى سوف تواجه في الدول النامية [illegible] نظرا لمعدل الزيادة غير العادى في تعداد افرادها في سن التعليم .

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية :

وتستلزم هذه النقطة الأخيرة ان نفحصها في موضوعية ودون انفعال ، فكثير من الدول النامية تظهر حساسية واضحة ومفهومة لأى [illegible] تفسير لنموها السكانى غير الطبيعى . وهم لا يرحبون بمثل هذا [illegible] ويعتبرونه تدخلا خارجيا متعجرفا في اكثر النواحى [illegible]

(١) Committee on Higher Education, Higher Education : The Demand for Places in Higher Education, Appendix One to the Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (London : HMSO, 1963), Pt. IV, p. 120; Commonwealth of Australia, Third Report of the Australian Universities Commission, Australian Universities 1964-69 (Canberra : Commonwealth Government Printer, 1966).

العائلية . ولذلك فانه من المهم ان نحدد بدقة الحقيقة في هذه المسألة ، فالمسألة هي ما اذا كانت هذه الدول تستطيع في النهاية ان تحقق زيادة كبيرة في السكان . والتعليم الافضل ، والتغذية الافضل لسكانها مما يتوفر لديها الان . ان الكثير من هذه الدول لديها الموارد الطبيعية الأساسية التى تكفل العيش لأعداد اكبر من السكان اذا ما اعطيت الوقت الكافي لتنمية هذه الموارد . ان المسألة اذن تتضمن عامل الوقت والمعدلات النسبية للنمو . وهى جزء من مشكلة اكبر وهى النمو غير المتوازن الذى يؤدي في عملية التنمية القومية الشاملة ، كما توضحها الفروض الآتية :

اذا زاد السكان بسرعة اكبر من زيادة انتاج الطعام فسوف ينقص عاما بعد عام متوسط ما يتوفر لكل فرد من طعام .

اذا نما النظام التعليمى بسرعة اكبر من نمو الانتاج القومى السكانى واستمر ذلك بعض الوقت ؛ فسوف يضطر النظام عاجلا او آجلا الى ان يبطىء من نموه حتى يلحق به الاقتصاد .

اذا اعطى النظام التعليمى اعدادا من المتخرجين فيه بسرعة اكبر من قدرة الاقتصاد على توفير وظائف واعمال لهم ، فسوف تزداد البطالة بين المتعلمين .

اذا زاد عدد الاطفال بسرعة اكبر من قدرة النظام التعليمى على استيعابهم وتوفير تعليم جيد لهم فسوف يؤدى ذلك الى احد أمرين ، اولهما انخفاض معدلات القبول بمراحل التعليم عن الحد المرغوب فيه . وثانيهما ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وضعف وانخفاض في مستوى التعليم .

واذا ما وصلت كل هذه المعدلات الحرجة للنمو الاقتصادى والزراعى والسكانى والتعليمى الى درجة خطيرة من فقدان التوازن . فان التنمية القومية بكاملها . قد تكون في مازق واضطراب ليس فقط من الناحية الاقتصادية بل ومن الناحيتين الاجتماعية والسياسية كذلك .

وسوف نعود مرة اخرى الى هذه النقطة عندما نبحث موضوع المعدلات المالية في النظام التعليمى . وموضوع ملاءمة مخرجات النظام لحاجات القوى العاملة اما هنا فسوف نستمر في بحث الفرض الرئيسى في موضوع النمو السكانى بالنسبة للحاضر والمستقبل . فبالنسبة للحاضر

فان زيادة افراد السكان ممن هم في سن المدرسة في كثير من الدول النامية قد فاقت بوضوح كل ما يمكن ان تستوعبه نظمها التعليمية بينما ... في اداء عملها التعليمي على صورة مقبولة . واما بالنسبة للمستقبل ، فهناك بعض الحقائق الهامة التى تكمن في البيانات الاحصائية الاجمالية للنمو السكانى وهى تشير الى حالة عدم توازن خطيرة للغاية بين الطلبات المتوقعة من نظم التعليم وقدره في هذه النظم على مواجهتها .

وتوضح بعض هذه الحقائق انه في كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان في الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو اسرع من نمو السكان ككل . ويرجع ذلك الى تحسين الاجراءات والتدابير الصحية التى ادت الى انخفاض اكبر في معدلات الوفيات بين الاطفال اذا ما قورنت بمعدلاتها بين الكبار . وفي امريكا الوسطى على سبيل المثال ، تقدر معدلات الزيادة في السكان ككل في السنوات الحديثة بمقدار ٣٫٢٥٪ بينما زاد افراد السكان ممن هم في سن التعليم بالمدرسة بمعدل ٣٫٧٥٪ ويوضح شكل (٦) (١) صورة بيانية للنمو السريع للافراد في سن التعليم في الدول النامية كما يوضح الجدول الملحق بالشكل زيادة معدلات نمو الافراد في فئة السن (٥ ــ ١٤) سنة على معدلات نمو السكان ككل . وحينما يحدث عدم التناسب هذا فان الارقام الدالة على نمو السكان ككل سوف تقلل الى درجة خطيرة حقيقة نمو الافراد في سن المدرسة الذين سوف يطرقون ابواب التعليم في مختلف مراحله .

وتدلنا مجموعة اخرى من الحقائق على ان هذا النمو السريع الذى طرا على فئة السكان في سن التعليم في الدول النامية سوف تتزايد سرعته في المستقبل بمعدلات اكبر . ورغم الانخفاض الهائل في معدلات وفيات الاطفال في وقتنا الحاضر ما زال هناك احتمالات كبيرة لزيادة الانخفاض في هذه المعدلات . وعلى سبيل التوضيح نجد ان معدل وفيات الاطفال الآن في اوربا الغربية يبلغ في المتوسط ٢٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، بينما يبلغ هذا المعدل في دول امريكا اللاتينية حوالى ٨٠ لكل ١٠٠٠ طفل ؛ وفي دول القارة الافريقية اقترب هذا المعدل من ١٠٠ لكل ١٠٠٠ طفل واما في اسيا فاننا نجد تفاوتا في هذا المعدل من ٣٠ لكل ١٠٠٠ في هونج كونج الى ١٢٨ لكل ١٠٠٠ في بورما .

---

(١) انظر أيضا الملحق رقم (٤)

جدول تابع شكل (٦)

زيادة معدلات نمو السكان فى فئة السن (٥ — ١٤) عن معدلات نمو السكان ككل

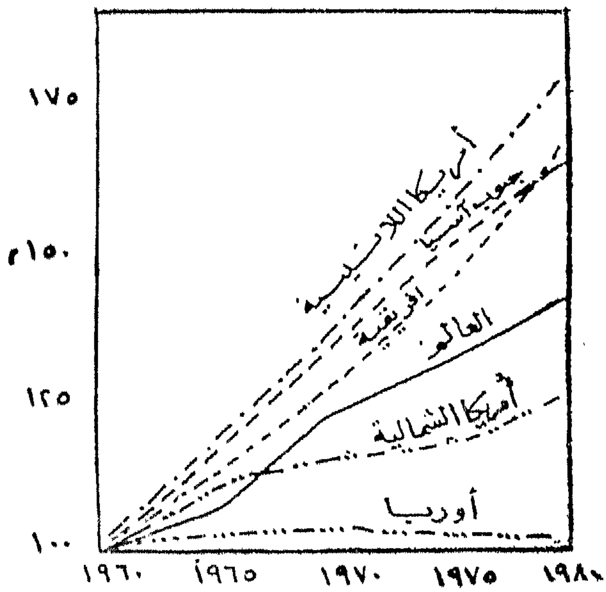
المنطقة	السكان	١٩٥٠	١٩٧٠	[illegible]
أفريقية				
شمال أفريقية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٧١٧٤	٢٢٦٥٦	٢،٧٥
	السكان ككل	٦٥٩٥٥	٨٦٧١٢	٢،٧٥
غرب أفريقية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٢٣٤٧٨	٣١١١٧	٢،٨٥
	السكان ككل	٨٥٩٧٣	١١٢٨٦٢	٢،٧٥
• شرق أفريقية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٨٩٢٧	٢٢٤٢٠	١،٧٥
	السكان ككل	٧٥٠٣٢	٩٠٣٩٧	١،٩٠
جنوب آسيا				
جنوب شرق	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٥٢٠٢٤	٧٤٢١٨	٣،٧٠
	السكان ككل	٢١٨٨٦٦	٢٨٢٠٣٢	٢،٦٠
جنوب وسط	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٣٨٩٣٨	١٨٤٠٥٧	٢،٨٥
	السكان ككل	٥٧٩٩٠٦	٧٣٠٣٣٤	٢،٣٠
أمريكا اللاتينية				
أمريكا الوسطى	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	١٢٥٥٣	١٨٠١١	٣،٧٥
	السكان ككل	٤٦٨١١	٦٤٥٩٥	٣،٢٥
أمريكا الجنوبية الاستوائية	فئة السن (٥ — ١٤ سنة)	٢٩٠٦٨	١٠٠٥٤٦	٣،٤٠
	السكان ككل	١١٢٤٧٩	١٥٢٨٩٦	٣،١٥

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

• الحالة الوحيدة التى تخالف القاعدة ، ويحتمل أن تكون نتيجة بيانات سكانية مشكوك في صحتها .

شكل " ٦ "

النمو السريع للسكان في فئات سن التعليم في الدول النامية والدول الصناعية



١٩٦٠ = ١٠٠

المصدر : أنظر الملحق رقم (٥)

الانفجار السكاني وزيادة المواليد واثر ذلك على نظم التعليم :

ويمكن أن نتبين أثر هذه العوامل السكانية على زيادة [illegible] على المدارس والتعليم . اذا نظرنا الى بعض الحالات [illegible] وجدنا احدى هذه الحالات شكل (٧) — ويشيرنا في [illegible] اخر من الدول — التي تجد من الضروري [illegible] في [illegible] الابتدائي الى درجة كبيرة خلال [illegible] لتحمي معدلات القبول [illegible] من الانخفاض . [illegible] هذه الدول أن تسرع في تحقيق هذا التوسع [illegible] ارتفاع [illegible]

جدول (٣)
الاتجاهات الجديدة للقيد بالمدارس فى الدول الصناعية
(بالآلاف)

الدولة	السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	المرحلة العالية
فرنسا	١٩٥١	٥.٣٥٨	١.٠١٨١	١٦٢
	١٩٦١	٧.٣٠١	٢.٥٠٩	٢٨٣
	١٩٦٤	٧.٤٠٦	٣,١١٢	٤١٢
	١٩٧٢	٧.٢٨٠	٤.٩٨٠	٧٩٢
هولندا	١٩٥٠	١.٦١٥	٣٢٥	٣٠
	١٩٦٠	١.٩١٥	٦٥٥	٤٠
	١٩٦٥	١.٩٦٥	٧٢٥	٦٥
	١٩٧٠	٢,١٠٥	٧٦٠	٨٠
	١٩٧٥	٢.٣٧٥	٨٠٥	١١٠
النمسا	١٩٥٥		١٢٧	١٧
	١٩٦٣	٩٠٥	١٣٥	٤٠
	١٩٧٠	١,١١٦ *	١٥٩	٤٤
	١٩٧٥	١.١٨٤ *	٢١٧	٥٠
أيرلندا	١٩٦٤.٦٣	٤٩٦	١٣٢	١٦
	١٩٧١.٧٠	٥١٥	١٧٣	٢٤
الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٤٩	٢١,٢٠٧	٦,٤٥٣	٢,٦٥٩
	١٩٥٩	٣٢,٤١٢	٩,٦٠٠	٣,٢١٦
	١٩٦٥	٣٥,٩٠٠	١٢,٩٠٠	٥,٤٠٠
	١٩٧٠	٣٧,٣٦٠	١٥,٠٠٠	٦,٩٥٩
	١٩٧١	٣٨,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٧,٩٥١

* تعليم ...

Source : (France) : R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France (Paris , to be published) ; Netherlands : OECD, Educational policy and planning. Netherlands (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967; (Austria) : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit.; (Ireland) : OECD, Investment in Education. Ireland (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1966) ; (United States) : U.S. Department of Health Education and Welfare : Section of Educational Statistics, 1973/74 (Washington D.C. 1974), p. 5.

للأطفال الصغار الذين لا يحصلون على اى تعليم ابتدائى والذين سوف يحكم عليهم بالامية الدائمة .

ويوضح شكل (٨) نظرة اخرى للكيفية التى سوف تؤثر بها عوامل زيادة السكان وارتفاع معدلات القبول والبقاء لفترات اطول في التعلم على الاتجاهات المتوقعة للقيد بالمدارس الهندية في المستقبل .

ويظهر جدول (٣) صورة اخرى لنفس الظاهرة في بعض الدول الصناعية والمتقدمة في النواحى التعليمية . ففى هذه الدول هذا المد في زيادة المواليد الذى بدا بصورة واضحة في اعقاب الحرب العالمية الثانيه . والذى القى باثقال كبيرة على التعليم الابتدائى في فترة الخمسينات من هذا القرن وما زال يلقى باثقال وضغوط كبيرة على مستويات الجودة في نظمها التعليمية . وليت الامر يقف عند هذا الحد . فان الاطفال الذين جاوءا الى الحياة بعد الحرب الثانية قد شبوا وكبروا وكونوا اسرا واصبح لديهم من الابناء الصغار ما سوف يولد للنظم التعليمية تضخما وعبئا آخر عليها ان تواجهه . واذا اضفنا الى ذلك ارتفاع معدلات القبول في مراحل التعليم وبقاء التلاميذ في التعليم لسنوات اطول فان ذلك يفسر اتجاهات الزيادة التى تعكسها الارقام في جدول (٣) .

استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية :

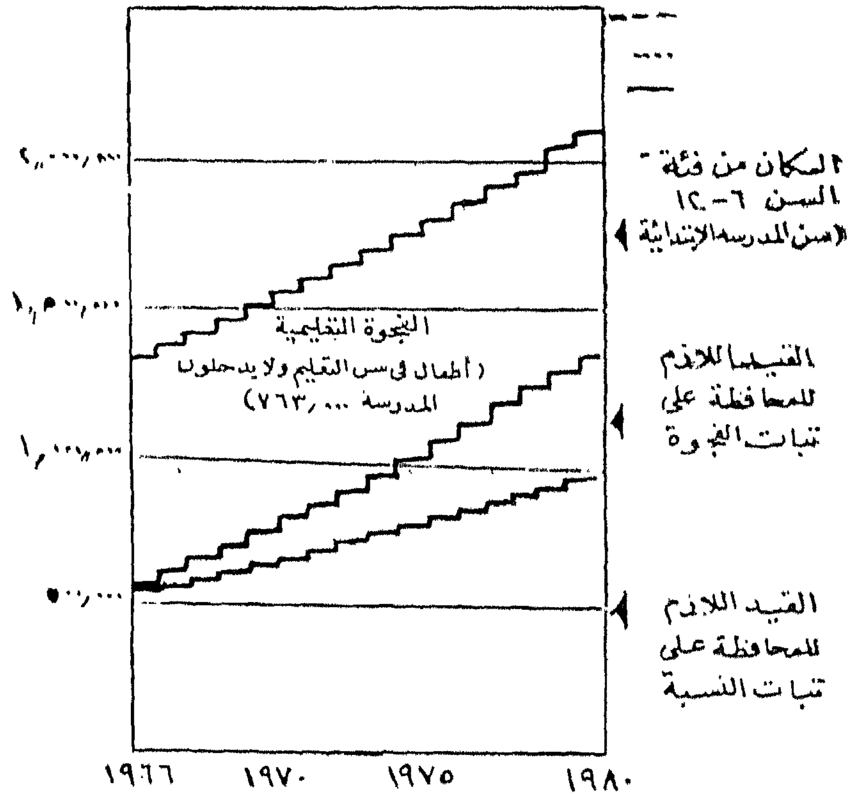
وهناك اكثر من استراتيجية يمكن لاى نظام تعليمى ان يستخدمها لمعالجة الفجوة بين العرض والطلب . فمن ناحية متطرفة يمكنه ان يفتح أبوابه ويمكن كل راغب في التعليم من ان يحصل عليه ، وان يبقى فيه اطول مدة يريدها ، وان ينتقل من مرحلة تعليمية الى التى تليها حتى اعلى المراحل التى تحلو له . واذا ما استمرت الحال على هذا المنوال لفترة قصيرة فسوف يؤدى ذلك مباشرة بطبيعة الحال الى تضخم القيد بالمدارس والى ازدحام الفصول باعداد كبيرة من التلاميذ والى هبوط شديد في جودة التعليم . ومثل هذه الاستراتيجية قد ترضى الطلب الاجتماعى على التعليم او انها على الأقل تبدو كذلك . ولكن هذا سوف يكون على حساب عناصره من التذمر والاحتجاج لما وصل اليه مستوى التعليم من انخفاض وتدهور ، وزيادة معدلات التسرب في التعليم ، وخسران وضياع الموارد العامة . وقد مرت الهند ودول أمريكا اللاتينية بهذه الخبرة .

وعلى النقيض من هذا النظام المقترح الذى يفتح باب التعليم على

شكل « ٧ »

العلاقة بين التوسع فى التعليم والنمو السكانى

(حالة التعليم الابتدائى فى أوغندا)



الفجوة التعليمية = المجموع الكلى للسكان من فئة السن (٦ – ١٢) وهو

سن المدرسة الابتدائية – عدد المقيدين بالمدارس الابتدائية

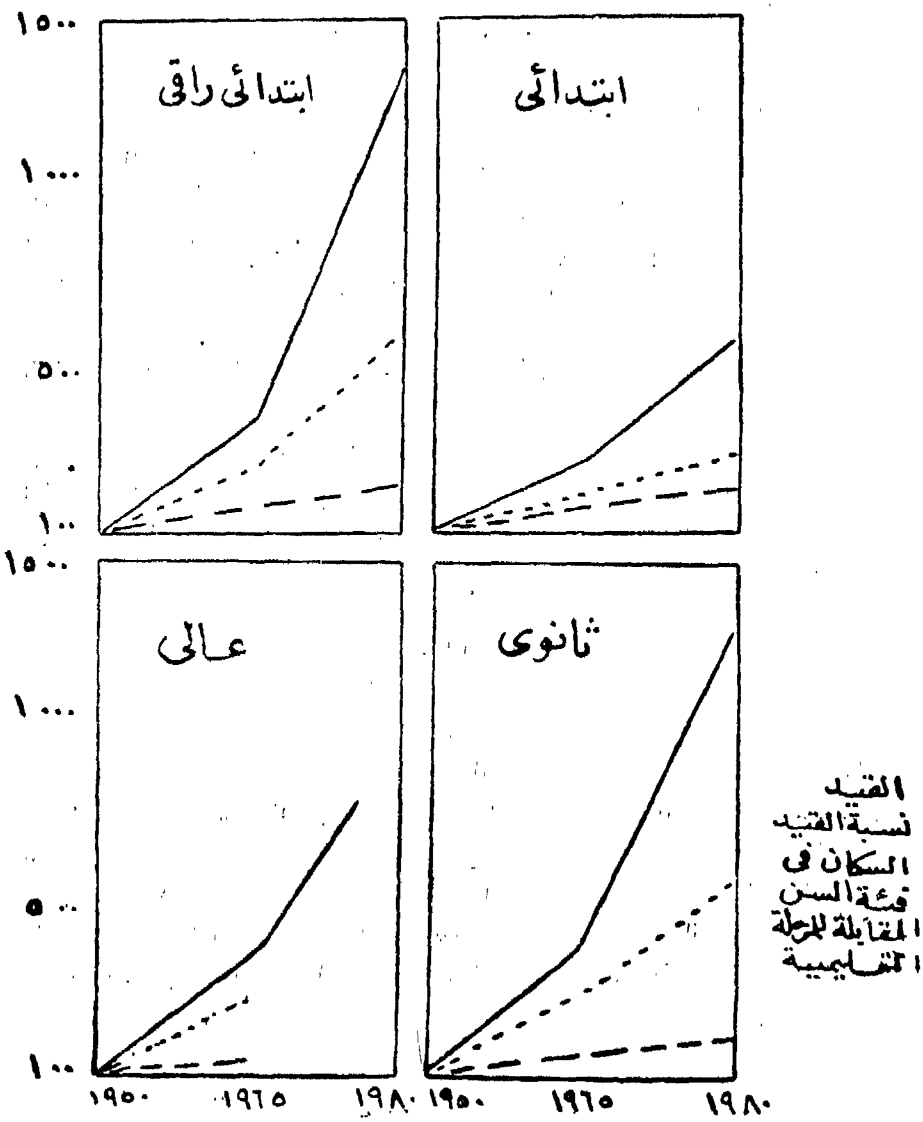
Source, IIEP estimations, prepared from data of the Uganda Government, in Educational Statistics, 1965. (Kampala : Ministry of Education) and Work for Progress. The Second Five-Year Plan, 1966-1971. (Entebbe : Government Printer).

مصراعيه لكل من يطلبه ، فهناك استراتيجية أخرى تعطى لكل طفل فرصة الحصول على التعليم الابتدائى (اذا كانت الامكانيات تسمح بذلك) — وبعد ذلك يحكم القبول في المراحل التالية ويضبط بعملية انتقالية للغاية . وبهذه الطريقة يخدم التعليم الابتدائى في الكشف عن التلاميذ من ذوى القدرات الأكاديمية العالية الذين يمكنهم مواصلة التعليم في مراحله التالية ؛ وهذا يساعد على تقليل عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة التعليم العالى الى درجة يسهل تدبيرها . كما أن ذلك سوف يساعد أيضا في المحافظة على جودة التعليم وقد يبدو من النظرة الاولى أن هذه السياسة التعليمية التى تقوم على أساس من التنافس والامتحان والاختيار عادلة وديموقراطية ، فهى تجعل من الامتحانات ونتائجها الحكم العادل لاختيار من سيواصلون التعليم في مراحله الثانوية والعالية وهى تقبل فقط التلاميذ الأكثر قدرة وترفض في غير رحمة الآخرين . وهى بذلك تختم بالعلامة المميزة « راسب » اعدادا من التلاميذ أكبر بكثير من الاعداد التى تختمها بالعلامة « ناجح » . وهذه الاستراتيجية صممت لكى تنتج صفوة من المتعلمين يحصل منهم المجتمع على قياداته الضرورية . والحقيقة انها استراتيجية فعالة لتحقيق هذا الغرض وقد أدت هذا العمل على وجه مرض ولفترات طويلة في كثير من الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر .

غير ان هذه الاستراتيجية نفسها تعانى المشكلات الآن في كل مكان تقريبا ، وأسباب ذلك سوف تدور بنا وترجعنا الى مسألة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، فالآباء والامهات من ناحية ، يعتقدون تماما بأن الحد الادنى من التعليم الذى يحتاج اليه أولادهم في عالمنا المعاصر ينبغى ألا يقل عن التعليم الثانوى ، بل والكثير من الاهالى في الدول الصناعية بدأ يقتنع بأن التعليم الثانوى نفسه قد أصبح غير كاف . ومن ناحية اخرى فان هذا النظام الاختيارى للغاية والذى يسمح بالتنافس في الامتحانات قد يبدو في شكله ديمقراطيا ، والواقع انه ليس كذلك ، نظرا لما يصاحبه من تحيز اجتماعى في الدول التى يقوم فيها ، وبصرف النظر عن اتجاهاتها السياسية . فالمعايير والامتحانات في هذا النظام تنحرف بالمقاييس وتوجهها في صالح أبناء الطبقة او الفئة المتعلمة الذين يأتون الى المدرسة برصيد جيد من اللغة وخلفية ثقافية غنية . ونظرا لان أساليب التقويم المستخدمة في المدارس تعطى وزنا لمهارات التلاميذ اللغوية التى يكتسبونها عليها الى حد كبير من البيئة خارج المدرسة ، فان ذلك سوف

شكل "٨"

تأثير زيادة السكان فى فئات صغار السن ، وزيادة معدلات القبول على القيد بالمدارس الهندية



Source : Prepared from data given in : Government G. India. Report of the Education Commission (1964-66). Education and National Development (New Delhi : Ministry of Education, 1966).

يساعد التلاميذ الذين يأتون الى المدرسة ولديهم المام جيد بمفردات اللغة وبالمهارة في استخدامها وغير ذلك مما يحملونه من بيئاتهم ، على أن يخطوا في التعليم خطوات موفقة ، ولنفس هذه الأسباب فالاحتمال كبير في أن يتفوق مثل هؤلاء التلاميذ على غيرهم من التلاميذ الذين يتكافأون معهم في قدراتهم العقلية ولكنهم من بيئات ثقافية فقيرة .

وقد اظهرت نتائج البحوث التى درست الحالةالاجتماعيةوالاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم في المراحل التعليمية الثانوية والعالية هذا التحيز الاجتماعى في نظم التعليم (١) ففى فرنسا مثلا ، ظهرت أن نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعى هى ٥٨,٥٪ بين ابناء أصحاب المهن الرفيعة ، بينما تنخفض هذه النسبة الى أقل من ٢٪ بين ابناء عمال الزراعة وغيرهم من العمال عموما (٢) وهذا التحيز يبدو واضحا على وجه الاخص في الدول القديمة النشأة كتلك التى في أوربا وأمريكا اللاتينية حيث قام فيها لزمن طويل نظام اجتماعى طبقى وظل فيها التعليم مقصورا على ابناء طبقة تمثل الصفوة الاجتماعية الممتازة في المجتمع Elite ولا يبدو لنا هذا التحيز كمشكلة في الدول الحديثة في أفريقية لان هذه الصفوة فيها صغيرة للغاية حتى ان أى توسع هام في التعليم سوف يوفر فرص التعليم لأبناء الاسر الفقيرة . ومع ذلك فعندما كونت بعض هذه الدول صفوة اجتماعية اكبر وأعرض بدات تظهر فجأة في الاجيال الاخيرة مشكلة التحيز ، كما حدث ذلك في دول أوربا الاشتراكية .

وثمة سبب آخر يفسر لنا ضرورة التعديل الجوهرى في هذه النظم الاختيارية التى تقوم على تعليم أبناء الصفوة في الدول الصناعية والا فسوف تواجه هذه الدول في وقتنا الحاضر صعوبات بالغة . أن مثل هذه النظم التى تحابى تلاميذها وتحقق لهم مستويات طيبة من التعليم ، تعرض الموارد البشرية التى ترفض قبولها للضياع . أن هذه الموارد البشرية اذا ما اتيحت لها الفرصة لمواصلة تعليمها في المراحل الثانوية والعالية سوف تستفيد منها وتنقل بدورها ما استفادته الى المجتمع . ولا يمكن

---

(١) انظر الملحق رقم (٨)

(٢) P. Bourdieu and J. Passeron, in Les Héritiers, Les étudiants et la culture (Paris : Editions de Minuit, 1964).

لأى اقتصاد حديث يراد له النمو والازدهار أن يتحمل مثل هذه الخسارة أو التبديد في المواهب الانسانية (١) كما لا يمكن لأى شعب ديموقراطى اذا ما وجد السبيل المناسب أن يرضي دوما بنظام تعليمي ينكر تكافؤ الفرصة التعليمية لاطفال يماثلون أبناء الصفوة من حيث القدرة العقلية وان لم يماثلوهم من حيث الخلفية الاجتماعية . ومع ذلك ، فان ذكر المشكلة اسهل بكثير من حلها ، كما ان انواعا معينة من الجهود التى تبذل لحلها يمكن ان تضر بالجهد التعليمى بأكمله .

ويوضح ما سبق شكلا مختلفا عما تكون عليه حالة دولة معينة ما زالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمى والاقتصادى . فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم فيها نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية يمكن تبرير تبنى مثل هذا النظام ، وذلك على اساسين . أولهما ان الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمى اكثر انفتاحا في فرصه التعليمية ، وثانيهما انها اذا ما حاولت ان تتبنى مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطىء ذلك من نموها الاقتصادى ويؤخر مجىء اليوم الذى يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع .

وتعتبر حالة تنزانيا من الحالات الموضحة لذلك ، فقد حاولت تنزانيا ان تقيد حجم التعليم الابتدائى فيها لكى يستوعب فقط ٥٠٪ من الاطفال في سن هذا التعليم . والغرض من ذلك هو ان نحافظ على مواردها المحدودة لكى تستخدمها في التوسع في التعليم الثانوى والعالى ، وكلاهما له اهميته الحيوية وهما من المتطلبات الاولية اللازمة لاية تنمية اقتصادية (٢) وكما تسير عليه امور التعليم في هذه الدولة وفي غيرها من دول شرق افريقية ، نجد انه من بين كل عشرة تلاميذ انهوا تعليمهم الابتدائى حوالى تلميذ واحد فقط يمكن ان يجد مكانا في المدارس الثانوية . وبالمثل فان الآمال ليست كبيرة أمام المتخرجين في المدرسة الثانوية لكى يجدوا مكانا في الجامعة ، ولا تمثل التدابير التى اتخذتها تنزانيا لكى تقيد التوسع في التعليم الابتدائى وتضبط نسب الالتحاق بالتعليم الثانوى والعالى سياسة تعليمية دائمة ومستمرة . وانما ينظر اليها كتدابير انتقالية لازمة لبناء نظام تعليمى

---

(١) انظر الملحق رقم (٩) .

(٢) See, for example, G. Skorov, Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania, African research monographs, No. 6 (Paris : Unesco/IIEP, 1966).

متوازن ، وكذلك لحماية المستويات العليا من التعليم من أن تتصدع نتيجة الاعداد الكبيرة من التلاميذ التى تنهال عليها . أن الغرض النهائى الـــذى تسعى اليه تنزانيا هو تعميم التعليم الابتدائى ليستوعب كل الاطفال فى سن هذا التعليم ، وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوى والعالى الى نسب أكبر مما هى عليه الآن . ومع ذلك فان مثل هذه الاستراتيجية التى تهدف الى الوصول بسرعة اكبر الى اهدافها البعيدة ، سوف تصـادف ضغوطا في المدى القريب من جانب هؤلاء الافراد الذين لم يحصلوا على فرص تعليمية اكبر لمواصلة تعليمهم المختصر .

ويمكن ان ان نلخص في ايجاز شديد صورة المستقبل بالنسبة لمدخلات النظم التعليمية من التلاميذ على المستوى العالمى كالآتى : ان اعداد التلاميذ الذين سوف يطرقون بـاب التعليم سوف تتزايد فعلا عاما بعد عام في كل مكان في العالم ـ وسوف تزداد الضغوط في الدول الصناعية على مراحـل التعليم الثانوى والعالى . اما في الدول النامية فسوف تشتد الضغوط على جميع مراحل التعليم . وحتى لو انخفضت فجأة وبدرجة كبيرة معدلات زيادة المواليد في العالم اجمع ، وهو امر بعيد الاحتمال ، فان ذلك سوف لا يخفف الا قليلا من مشكلة « تفجير اعداد التلاميذ » طوال سنوات عديدة قادمة . ففى كل دول العالم قد نفذ السهم فعلا ، كما يظهر من دراسة عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية المقبلة (من سن ٦ ــ ١٢) ، وتلاميذ المدرســة الثانوية المقبلة (من سن ١٢ ــ ١٨) وطلبة الكليات والمعاهد العليا المقبلــة (من سن ١٨ ــ ٢٤) الذين يعيشون معنا ومازالوا في سن الطفولة ويمكـن أن تحصي أنوفهم الصغيرة .

ثانيا : المعلمـــون

يأتى المعلمون بعد التلاميذ كأكبر المدخلات وأهمها في اى نظام تعليمى وهم ايضـا وبكل تأكيد أكثر هذه المدخلات تكلفة على الرغم من الاجـور غير المجزية التى يحصلون عليها . والحق ان المعلمين يقعون في صميم الازمة التعليمية ، ويرجع ذلك الى اسباب عديدة ، وسوف نتناول فيمـا يلى العوامل المرتبطة بمسألة العرض وتوفير الاعداد اللازمة منهم . كما سنتناول على وجه الاخص ايضا العوامل المرتبطة بامور معينة كأجور المعلمين ومكانتهم وتكلفتهم ، اما عن العوامل الاخرى المرتبطة بالعمل التدريسي ذاته والكيفية التى يمارسون بها عملهم ونشاطهم فسوف نوضحه في فصول تالية :

المعلمون ومشكلة العرض والطلب :

وينبغى أن نذكر هنا تمهيدا لهذا الموضوع ان مشكلة العرض والطلب بالنسبة للمعلمين ليست مسألة اعداد وعمليات حسابية بسيطة فحسب. ذلك لانها اولا وقبل كلّ شيء مشكلة نوعية وجودة . وقد عبر عنها احد المربين تعبيرا صحيحا بقوله : يمكننا عادة ان نجد عددا كافيا من الافراد المتحمسين للعمل والقادرين على حفظ النظام في حجرات الدراسة ، ولكن مشكلتنا هى في أن نجد الاعداد الكافية من الافراد التى يمكنها ان تقوم الى جانب ذلك بالتدريس ، واذا ما نظرنا الى المشكلة في دولة معينة في هذا الضوء ، وفي ضوء علاقتها بالوضع الشامل للقوى العاملة ، فسوف نواجه بثلاث حقائق قاسية تقع عند جذور هذه المشكلة .

واول هذه الحقائق ان التعليم وهو صناعة لانتاج اعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة في مختلف قطاعات العمل والانتاج لا يزال مرتبطا بحرف يدوية واساليب تقليدية ، والحقيقة الثانية هى ان التعليم على عكس الصناعات الاخرى يتميز بانه منتج ومستهلك في آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة وانه اذا كان للتعليم ان يخدم جميع المستهلكين الاخرين من القوى العاملة وان يقدم لهم خدمات تزداد في كفاءتها وجودتها جيلا بعد آخر ، فانه ينبغى على نظام التعليم ان يحتفظ لنفسه دائما بعدد كاف من احسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع ان يعطى مخرجات ونواتج افضل باستمرار ، واما الحقيقة الثالثة التى تربط بالحقيقتين الاولى والثانية . فهى ان التعليم في تنافسه لكى يرجع الى صفوفه مرة ثانية عددا كافيا من احسن العناصر البشرية التى انتجها عادة ما يخسر الجولة ويضطر في نهاية الامر ان يحصل على جزء كبير مما يحتاجه من المعلمين من كفاءات ونوعية اقل . والسبب في ذلك ان المنافسين الاخرين ممن لهم امكانيات مالية اكبر يجتذبون اليهم الكفاءات والنوعيات الممتازة نظرا لما يقدمونه من اجور مغرية ويصدق ذلك على الصناعات الرأسمالية Capital intensive التى تمكنها اساليبها التكنولوجية العصرية وزيادة انتاجية العمل فيها من تحقيق زيادة راسخة في الاجور دون ان يقابل ذلك زيادة في التكاليف الفعلية للانتاج ، ولكن هذا لا يحدث في مجال التعليم . فمثلا وجد ان زيادة المرتبات والاجور في التعليم بمقدار ١٠ في المائة عادة ما تترجم الى زيادة في التكاليف الكلية للانتاج تتراوح بين ٧ الى ٨ في المائة .

ولهذه الحقائق الاقتصادية السابقة انعكاساتها الهامة على كل من

المكانة الاجتماعية والجذب العام نحو مهنة التعليم . كما ان لها القوة في أن تضع موضع التطبيق في مجال التعليم قانون «جريشام» في علم الاقتصاد. ومضمون هذا القانون هنا ان الكثرة من النوع الرديء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد عنه النوع الجيد منهم ، وهناك بطبيعة الحال بعض الاستثناءات السارة لهذا التعميم السابق ، ولكن التعميم الاكبر سوف يبقى ثابتا وقويا ، فطالما ان النشاط التعليمى ينمو ويتزايد بمعدل فيالسرعة اكبر من نمو الاقتصاد ككل ، وطالما ان التعليم يحتفظ بخاصية اعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها . بينما المناشط الاخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المالّ المادى فانه سوف يصعب على التعليم دائما ان يجارى الاجور المنافسة التى تجذب اليها العناصر الممتازة من العاملين ، وبقدر ما يفشل التعليم في جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض لولبي في مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم في أن يجذب اليه نوع الافراد الذى يحتاج اليهم تماما لتحسين نوعية عمله وانتاجيته .

وعند هذه النقطة ، تفرض الاسئلة الآتية نفسها : ما الذى عملته نظم التعليم للحصول على ما تحتاجه من معلمين خلال العشر سنوات الماضية وما هى الصورة التى سيكون عليها الوضع في المستقبل ؟ هل يحتمل أن تتحسن نوعية الافراد التى يمكن ان يأخذ منها التعليم ما يحتاجه من معلمين؟ واذا حدث هذا فعلا فهل يرغب في الاشتغال بالتدريس عدد كاف من احسن هؤلاء الافراد كفاءة ؟ هل يمكن ان نرتفع بمستوى اداء ما لدينا حاليا من المعلمين غير المؤهلين للتدريس تأهيلا جيدا . وكم ستكون تكاليف هذا العمل ، وهل يمكن ان نقدر عليها ؟

مشكلة النقصالكمى في المعلمين وأسبابها :

لم يعد سرا الآن أن معظم الدول في العشر سنوات الماضية قد عانت من مشكلة النقص الكمى في المعلمين . وقد عكست هذه الحالة بصفة عامة نقصا في القوى العاملة الممتازة ، وعدم مقدرة التعليم في التنافس على جذب أفضل هذه القوى اليه . كما عكست أيضا في كثير من الدول تخلفا في نمو طاقاتها للتوسع في اعداد المعلمين ، واكثر حالات النقص حدة بالنسبة للمعلمين ذوى التأهيل الجيد نجدها في مجالات تدريس العلوم والرياضيات ومجالات فنية مختلفة ، حيث يتعاظم فيها أيضا النقص في

القوى العاملة بصفة عامة . والنتيجة النهائية لكل هذه العوامل هى ضعف في مستوى المعلم ينتشر في كل مكان .

ولحسن الحظ ، حدثت بعض تحسينات متواضعة ، ففى عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوى الكفاءات الممتازة وارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا . وهذه التأثيرات تشمل تحسينا في المعروض من القوى العاملة الممتازة التأهيل . وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى أدائهم الوظيفى والمبادرات التى اتخذت في وقت مبكر للتوسع في اعدادهم (١) . ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبى من الغموض ، نظرا لان نقطة البداية في مثل هذا التوسع والتحسن كانت ضعيفة . اكثر من ذلك ، أن ما يبدو لنا في التقارير الاحصائية على انه تحسين ورفع لكفاءة المعلم يحتمل أن يكون في واقعه مجرد رفع في الشكل فقط وليس في الجوهر وقد لا يكون الامر كذلك دائما ، ولكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية اثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون أن تحقق هذه البرامج اى تحسين ورفع فعلى في كفاءاتهم المهنية يتناسب مع الشهادات التأهيلية التى حصلوا عليها .

تحسين نوعية المعروض من المعلمين :

والامل كبير في ان يتحسن في السنوات القادمة مستوى المعروض من الافراد للاشتغال بالتدريس . ولكن هذا الأمل مرهون بتحقيق الفرض الآتى : كلما أدى مخرج التعليم ذاته الى تضييق الفجوة القائمة الآن في عدد كبير من الدول بين العرض والطلب على القوى العاملة من المستويات العالية ، امكن للتعليم أن يطالب بنصيب أكبر من مخرجاته من هذه المستويات لسد حاجاته من المعلمين .

ويمكن أن نرى الجانب القوى لهذا الفرض في ضوء بعض الشواهد المستقاة من الدول النامية . ففى الهند ، على سبيل المثال ، زاد العرض من خريجى المدارس الثانوية والجامعات الى درجة جعلته يلحق ، بحاجة

---

(٣) انظر الملحق رقم (٢٠) See Appendix 10.

السوق الحقيقية الى خدماتهم ، بل وزاد عن هذه الحاجة ، ويستثنى من ذلك بعض مجالات تخصص معينة . وقد حدث ذلك أيضا وبصـــورة جزئية في دول امريكا اللاتينية . كما حدث أيضا في بعض الدول الافريقية ، فدولة مثل نيجيريا التى واجهت في وقت من الاوقات نقصا شديدا في القوى العاملة لدرجة أصبح من الصعب فيها حل المشكلة في تلك الاوقات ، بدأت منذ وقت قريب تبحث عن الكيفية التى سوف توظف بها العرض المتزايد من خريجى جامعتها (١) .

ويحدث في عدد كبير من الدول الصناعية توازن بين المعروض والمطلوب بالنسبة لجميع القوى العاملة . وبالتالى يبدو أن المعروض للحصول منـــه على المعلمين سوف تتحسن نوعيته باستمرار . ويمكن أن نتخذ فرنســا كمثال لهذه الدول . فقد تعدت فرنسا الفترة التى كانت أزمة المعلمين فيها على أشدها ، وذلك عندما كانت في حاجة الى أعداد كبيرة للغاية من المعلمين لمواجهة الزيادة الضخمة في الاطفال الذين ولدوا في سنوات ما بعد الحـرب العالمية الثانية ، وكانت الأعداد القليلة من الأفراد الذين ولدوا في فتــرة ما قبل الحرب لا تكفى لتزويد التعليم في فرنسا بما يحتاجه من المعلمين . اضف الى ذلك أن معدل المواليد الآن في فرنسا قد انخفض بعض الشيء عن ذى قبل (٢) . وهناك مثال آخر من الدول الصناعية يمكن أن نذكره رغـم

---

(١) L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, African research monographs, No. 14 (Paris : Unesco/IIEP, 1961).

(٢) Broadly speaking we may say who are in school now (1968), in primary, secondary, or higher education, were born after 1945, while teachers in all levels of education were recruited among generations born before 1945. This fact may be important for some countries. In France, for instance, in addition to the deficit of births during the two World Wars, there was a sharp decline in the birth rate from 1922 to 1940. Since World War II, on the contrary, there has been a marked increase in the birth rate which recently began subsiding.

This important change in the birth rate can by itself account for the relative shortage of teachers. Of course this situation is only temporary and will certainly improve in the future when it will be possible to recruit teaching staff from the more numerous generations born after 1945.

انه في الواقع يمثل وجهة نظر معينة أكثر من كونه حقيقة مقررة . فمنذ وقت ليس ببعيد ، توقعت شخصية تربوية لها مكانتها في الولايات المتحدة الامريكية أن حالة سوق « العمالة » بالنسبة للذين يحصلون على درجة دكتوراه فلسفة لكى يعملوا ضمن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات سوف تتغير الى عكس ما هى عليه ، وحدد لحدوث هذا التغير الفترة من ١٩٦٨ الى ١٩٧٠ تقريبا ، حيث يزيد فيها المعروض منهم في السوق زيادة كبيرة عما هو مطلوب لسد أحتياجات هذا العمل . ويوضح ذلك شكل (٩) .

عوائق تحسين نوعية المعلمين :

وكل ما ذكرناه حتى الآن يمثل النواحى الحسنة ، ولكن هناك من ناحية أخرى جانب ضعيف للفرض السابق . وليس هناك ما يضمن اجتذاب التعليم فعلا لنصيب متزايد من أحسن جزء في القوى العاملة الممتازة التأهيل والكفائة التى سوف يتزايد عرضها في السوق . وينشأ هذا الشك مرتبطا باجور المعلمين ونوع كوادر هذه الاجور . وبما تستطيع كل دولة أن تدفعه لزيادة ما تتحمله من تكاليف المعلم لكل تلميذ . والى جانب ذلك هناك ايضا مجموعة اخرى من العوامل المعقدة مثل كفاية اعداد المعلمين . ومعدلات فقدهم . وقوة جذب المدن وقوة دفع المناطق الريفية ونواحى نقص معينة في مجالات تدريسية بعينها والاعتماد الشديد في بعض الدول على معلمين من دول أخرى .

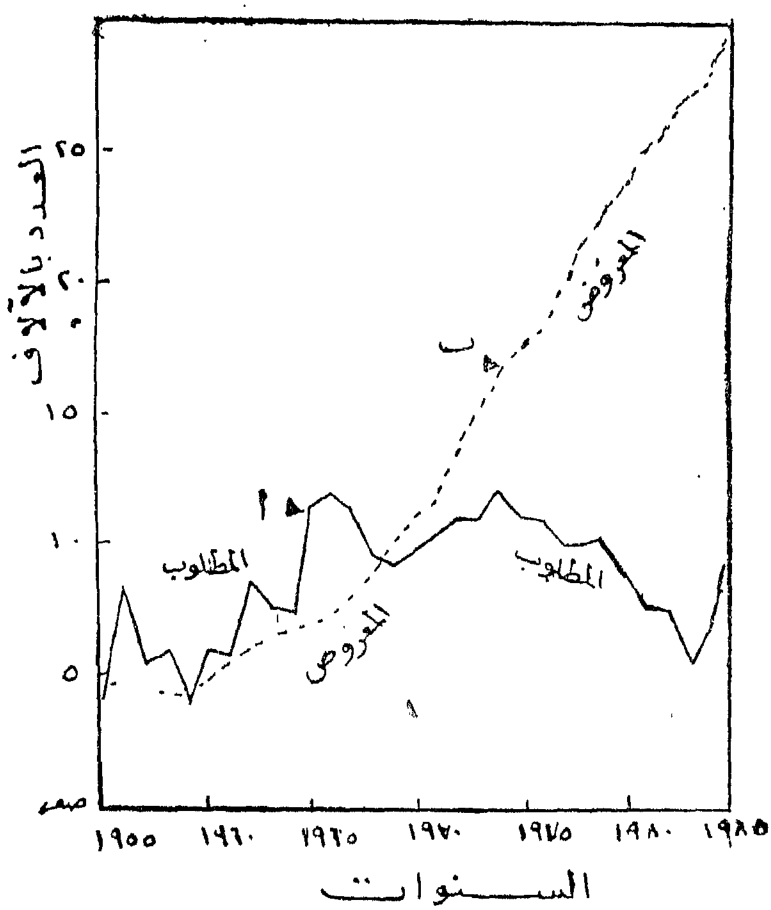
اجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها :

وبالنسبة لما ستكون عليه الصورة في المستقبل فان نوعية المعلمين سوف تتأثر حتما بما يحدث من تغير في أجورهم بالمقارنة الى الاجور الاخرى . وهنا يجب أن نطرح هذا السؤال القاطع : ما الذى سوف يحدث أو يحتمل أن يحدث من تغيير في أجور المعلمين ؟ ان الاجابة على هذا السؤال سوف تختلف اختلافا كبيرا من دولة الى أخرى ويتوقف ذلك على عدد من العوامل مثل النمو الاقتصادى وسرعته ، وطبيعة التغيرات التى تطرأ في الأجور المنافسة ، والأولويات المعطاة للتوسع في التعليم وتحسين مستواه ، ومعدل التضخم inflation وفي مقدمة هذه العوامل كلها فان الاختلاف من دولة الى أخرى سوف يتوقف على التوازن بين العرض والطلب للقوى العاملة من المستوى العالى بصفة عامة .

ومنذ قليل ذكرنا أنه من المأمول أن يتحسن التوازن بين العرض والطلب

شــكل (٩)

العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس في الولايات المتحدة الامريكية على مستوى ما كانت عليه عام ١٩٦٤/٦٣ .



(ا) العدد اللازم إذا بقيت النسبة المئوية للمدرسين الجدد من حملة الدكتوراه ثابتة .

(ب) العدد الذى يمكن الحصول عليه إذا بقيت النسبة المئوية لحملة دكتوراه الفلسفة الجدد ممن يدخلون مهنة تدريس . (حوالى ٥٠٪) .

Source : Allan M. Cartter, The Journal of Human Resource, Madison, University of Wisconsin (Summer, 1966), 1, No. 1.

فى عدد كبير من الدول ، وذلك بسبب مخرج التعليم المتزايد . ويحدث هذا التحسن في بعض الحالات القليلة الحظ بسبب بطء معدل النمو الاقتصادى بالاضافة الى وجود بناء ردىء لسوق التوظيف والحوافز . واذا ما استبعدنا من الحساب النقط الجيدة فان حالة الهند تزودنا بمثال لما يحدث لاجور المعلمين .

فقد كان للظهور المبكر لما يسمى بالفائض من القوى العاملة المتعلمة وللتضخم في الأسعار تأثير ضاغط واضح على أجور المعلمين رغم أن هذا التأثير لم يكن متساويا بالنسبة للمستويات المختلفة من المعلمين . ففى الفترة من ١٩٥٠ الى ١٩٦٦ وبعد ارتفاع في تكاليف المعيشة وصل الى ٦٥٪ ، نجد أن معلمى المدرسة الابتدائية حصلوا على زيادة في أجورهم لم تحقق لهم الا زيادة تتراوح من ٩ الى ١٦ في المائة من دخلهم الحقيقى وذلك طوال مدة ست عشرة عاما بأكملها ، وبالنسبة لمعلمى المدرسة الثانوية نقص دخلهم ٦ في المائة ، واما بالنسبة للأساتذة في التعليم العالى فقد تراوحت الزيادة أو النقصان من ٥٠٪ الى ١٠٪ وذلك تبعا للأماكن التى يعملون فيها (١) .

ولا يقتصر السباق ضد التضخيم والتأثيرات الناجمة عن أضعاف القوى العاملة بطبيعة الحال على الهند وحدها . ففى معظم دول أمريكا اللاتينية ورغم وجود بعض الاستثناء . نلاحظ أن النمط العادى لدخل المعلمين الحقيقى يتخلف عن الاندفاع السريع في تضخم الاسعار ، ثم يلاحظ لفترة قصيرة بسبب زيادة في اجور المعلمين ثم سرعان ما يتخلف عنه مرة اخرى .وقد اضطر عدد كبير من المعلمين ان يجمع بين التدريس والقيام بأعمال اخرى وحدث نفس الشيء أيضا في كثير من دول آسيا والشرق الأوسط . ويصح لنا في النهاية أن نقرر انه ما لم يقل التضخم ويهبط وعلى الأخص في أمريكا اللاتينية فسوف يكون التعليم هو الخاسر .

والحقيقة القاسية التى تواجه عددا من الدول النامية هى أن الأمل ليس كبيرا في احداث زيادات كبيرة وملموسة في الدخول الحقيقية للمعلمين لعدة سنوات مقبلة . ومما يساعد على ذلك حالة الركود في سوق العمالة وحالة التضييق والضغوط على الميزانية . وحيثما يحدث التضخم يجعل

See Appendix 11. (٢) انظر الملحق رقم (١٩)

الأمر اكثر سوءا ولاسباب سوف نذكرها فيما بعد ، فان الامساك عن أية زيادة في أجور المعلمين سوف يزداد للغاية في البلدان التى اصبحت فيهـا أجور المعلمين اضعاف متوسط دخل الفرد فيها ، كما هو الحال في معظم القارة الأفريقية .

ومن ناحية أخرى فان الصورة تبدو اكثر اشراقا في الدول الصناعية بالنسبة لاجور المعلمين وزيادتها في المستقبل ، ورغم ذلك فان كلمة تحذير ينبغى أن تقال في هذا الصدد . ان دراسة مستقبل للعرض والطلب للحاصلين على درجة الدكتوراه فلسفة في الولايات المتحدة الامريكية ، والتى سبق ذكرها انتهت الى نتيجة تقول : يمكن أن يواجه الأكاديميون انخفاضـا نسبيا في دخولهم مثلما حدث في الاربعينات الماضية . وسوف يختلف الامر من دولة لأخرى ويتوقف ذلك على مدى التحسن في القوى العاملة المعروضة ومدى التوازن بين االعرض والطلب . ولا شك أن أجور المعلمين في الدول الصناعية سوف ترتفع كما كانت عليه من قبل ، وذلك ضمن الارتفـاع المتزايد في الدخول الحقيقية بصـفة عامة في كل جوانب الاقتصـاد . ومع ذلك ، فانه اذا ما استمرت أجور المعلمين ـ رغم زيادتها متخلفة عن بقية الأجور الأخرى ، فان التعليم سوف يستمر في الحصول على أردأ وأضعف المعروض من القوى العاملة . وعامل الوقت في هذا الشأن له أهمية كبيرة ، فلم يعد يكفى أن ترتفع أجور المعلمين ، وانما ينبغى أن ترتفـع بسرعة كبيرة .

طبيعة بناء كوادر الاجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للتكلفة :

والى الآن أخذنا فقط في الاعتبار المستوى العام لأجور المعلمين غير أن لطبيعة بناء كادر هذه الأجور صلته القوية بأمور مثل توفير ما يحتـاج اليه النظام من معلمين ، وترك بعض المعلمين التدريس الى مجالات عمـل أخرى ، واجمالى تكلفة المعلمين في النظام التعليمى . ونجد في النمط العادى لبناء كادر المعلمين في معظم الدول أن الزيادة الآلية في أجور المعلمين وفي قيمة المعاش الذى يتقاضاه المعلم عند سن التقاعد ، تقوم على اساس عدد سنوات الخدمة . واذا بقى متوسط أعمار المعلمين المكونين لقوة العمل ثابتا . أو حتى لو أخذ في النقصان فلن يترتب على ذلك زيادة كبيرة في تكلفتهم السنوية . ومن ناحية أخرى ، هناك حد متى وصلنا اليه نجد أن قيمة العـلاوات الدورية الآلية والمعاشات السـنوية التى تعطى للمعلمين سوف تستنفد جزءا أكبر من الميزانية السنوية الكلية . ويتمثل هذا الحد في الفترة التى

تبدأ فيها أعمار فئة المعلمين من الشباب في الارتفاع ويحدث هذا عندما يبدأ التوسع التعليمى في الابطاء . وقد وصلت الحالة فعلا في عدد كبير من الدول الى هذا الحد .

وعلى أية حال فان الشيء الأكثر أهمية وعلى الأخص بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية هو وجود فرق كبير للغاية بين بداية الاجور التى يحصل عليها المعلمون ذوى المستويات التأهيلية المنخفضة وتلك التى ندفع المعلمين ذوى المستويات التأهيلية العالية . ففى مثل هذه الحالات نجد أن رفع كفاية المعلمين من النوع الاول وذلك عن طريق تنظيم برامج تدريبية لهم اثناء الخدمة ، وابدالهم بآخرين مؤهلين من النوع الثانى يزيد الى درجة كبيرة من عبء التكلفة على نظام التعليم . ومرة ثانية نجد أن افريقيا هى الحالة المتطرفة الموضحة لهذه الاوضاع . ففى كل من اوغنده ونيجيريا الشمالية ، على سبيل المثال ، يصل أقصي أجر يحصل عليه معلم مؤهل التدريب في المدرسة الابتدائية الى أربعة أمثال ما يحصل عليه زميل له من غير المؤهلين (١) . وفي أوغنده يمكن أن يصل أجر خريج الجامعة المشتغل بالتدريس في المدرسة الثانوية الى حوالى ثلاثة أضعاف ما يحصل عليه زميل له قد تدرب على التدريس ولكنه لا يحمل شهادة جامعية ، ولا يحتاج الأمر الى تخيل ذهنى لصورة ما سوف يحدث عندما يحقق نظام تعليمى أفريقى معين تقدما سريعا في رفع كفاية وتأهيل المعلمين العاملين فيه . وقد بدأت تظهر المضامين الكلية لهذا وتتحقق .

وفي بعض الأحيان ، تعبر بعض الدول الأفريقية عن أملها في أن تتغلب في المدى الطويل على ارتفاع تكلفة المعلمين في نظامها التعليمى وذلك بابدال ما تستخدمه من معلمين أجانب بمعلمين محليين من أبناء الدولة ذاتها . وهى تستطيع أن تفعل ذلك الى درجة معينة ، ولكن ينبغى الا نغالى في هذه الامكانية ، وعلى سبيل المثال ، ففى بعض الدول الأفريقية التى تحررت حديثا من الاستعمار البريطانى يزيد أجر المعلم الأجنبى الذى يعمل فيها عن أجر المعلم من أبناء هذه الدول بحوالى ٤٠٪ وفي مثل هذه الحال فان ابدال المعلم الاجنبى بآخر من المعلمين المحليين سوف يوفر بعض المال للنظام التعليمى . غير أن المعلم المتطوع من هيئات معينة مثل Peace Corps سوف يكون بالنسبة للدولة المضيفة له أقل تكلفة ، وهناك الآن عدد من الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية تزودها فرنسا بمعلمين

---

(١) انظر الملحق رقم (١٢) See Appendix 12.

فرنسيين ، وهؤلاء تكلفتهم بالنسبة للدول المضيفة لهم تتساوى تقريبا مع تكلفة ما يقابلهم من معلمين محليين نظرا لأن الحكومة الفرنسية تمدهم بمعظم التكاليف الاضافية اللازمة او بها كلها . كما يوجد في هذه الدول عدد من المعلمين المتطوعين وهم بطبيعة الحال أقل في التكلفة ، بل أن ابدالهم بمعلمين محليين سوف يؤدى الى زيادة في تكلفة المعلمين واذا أخذنا في الاعتبار كل هذه الامور السابقة فسوف نجد أن عملية ابدال جميع المعلمين الاجانب سواء المتعاقدين منهم أو المتطوعين يحتمل الا تحدث فى النهاية الا فروقا قليلة نسبيا في نفقات التعليم في عدد كبير من الدول الأفريقية .

وعلى أية حال فان هذه العملية يحتمل أن تستغرق وقتا ليس بقليل. وقد بدأت الدول الافريقية التى تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلمين الاجانب. وعلى الاخص مرحلتى التعليم الثانوى والعالى ، تعمل قصارى جهدها في اعداد معلمين من ابنائها . وقد نجحت فعلا بعض هذه الدول في زيادة نسبة المعلمين المحليين في نظمها التعليمية ، ومع ذلك يلاحظ أن العدد الكلى للمعلمين الاجانب في هذه الدول مستمر في الزيادة ، وذلك نظرا للتوسع السريع في التعليم في هذه الدول . وعلى سبيل المثال نجد أن نسبة المعلمين الاجانب الذين يعملون في هذه المدارس الثانوية في نيجيريا الشمالية فى الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٦٤ انخفض من ٦٨٪ الى ٦٥٪ رغم أن عددهم خلال هذه الفترة قد زاد من ٦٧٠ الى ٧٨٥ معلما أجنبيا (١) . وان تكرار هذه الصورة في أماكن أخرى يبرز حقيقة هى انه رغم الجهود التى تبذلها الدول الأفريقية في حماس لأفرقة المعلمين في مدارسها ، فان الكثير من هذه الدول سوف يستمر لعدة سنوات مقبلة في حاجة كبيرة للمعلمين الاجانب، وينطبق هذا على وجه الأخص على الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية.

طبيعة بناء كوادر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة .

وفي ضوء نظرتنا الى بناء الكوادر السائدة لأجور المعلمين ومضامينها بالنسبة لتكاليف نظم التعليم مستقبلا ، نجد انها تدل على زيادات كبيرة جدا في التكاليف وعلى الاخص في الدول النامية . والآن ننقل اهتمامنا الى

---

(١) انظر الملحق رقم (١٣) See Appendix 13.

نقطة أخرى تطرحها الاسئلة الآتية ، ما مضامين بناء الكوادر الحالية لاجور المعلمين بالنسبة لتزويد النظم التعليمية بما تحتاجه من معلمين ؟ هل تساعد هذه الكوادر في الحصول على نوع جيد من المعلمين أم انها تعرقل الحصول على هذا النوع ؟

تأتى الاجابة عن هذه الاسئلة خليطا من الجيد والردىء ومتضمنة عددا من الادوات الشرطية « اذا » . أولا : أن الكوادر العادية للمعلمين تعطيهم عوات بصفة دورية وآلية على أساس سنوات الخدمة ، كما انهم يحصلون على أجازات سنوية سخية ، وعلى معاشات مالية بعد انتهاء الخدمة وبلوغ سن التقاعد . وكذلك على حقوق ومنافع أخرى مستديمة في بعض الاحوال . وجميع هذه الاشياء تعمل في اتجاه يجذب الافراد للعمل كمعلمين في مهنة التعليم وذلك ما لم تقدم لهم أنواع الوظائف الاخرى المنافسة عروضا ومزايا أفضل .

ثانيا : أن المدى العريض والفروق الكبيرة في المرتبات بين المستويات المختلفة من المؤهلين للتدريس تحفز عددا من صغار المعلمين القادرين والطموحين للعمل على الارتفاع بمستوى تأهيلهم وذلك اذا أتيحت لهم فرص الالتحاق ببرامج تدريبية جيدة أثناء الخدمة تمكنهم من الحصول على مؤهلات أعلا . ثالثا : وبالمثل فان المدى العريض بين مرتبات معلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تغرى مثل هؤلاء المعلمين الطموحين لتغيير حالاتهم وذلك اذا ما أتيحت لهم فعلا الفرص المناسبة للترقى من مستوى تعليمى معين الى المستوى الذى يليه . وكل هذه الامور السابقة تثير مشكلات هامة تختلف طرق معالجتها من نظام تعليمى الى آخر ، كما يختلف تأثيرها النهائى على اشتغال الافراد بالتدريس والانضمام الى صفوف المعلمين .

وثمة حقيقة معينة ينبغى الآن ذكرها الى جانب هذا القدر القليل الظاهر من التفاؤل . ففى معظم الدول نادرا ما يقطع المعلم النسق الوظيفى أو التسلسل الذى يربطه بزملائه وان يتخطاهم قدما اعلا سلم الترقى . ويحتمل أن يحصل المعلم على ترقية خاصة ــ اذا جاءت مثل هذه الترقية ــ عندما يترك التدريس في حجرة الدراسة ويشتغل بوظائف الادارة التعليمية .

وفي نفس الوقت فان زملاءه من المعلمين الذين ظلوا في التدريس ويتساوون معه من الناحية التأهيلية ، سوف يستمرون في الصعود على

سلم الاجور بسرعة واحدة سواء منهم المعلم الممتاز للغاية أو العادى جدا . وهكذا نجد أن بناء هذه الكوادر الآلية للأجور والترقية لا تكافىء المعلم الممتاز في تدريسه والافتراض القائم هنا هو أن كفاءة جميع المعلمين متساوية وسوف تظل هكذا باستثناء قلة منهم أكثر كفاءة من الآخرين ، وهذه القلة هى التى تفلت من التدريس الى وظائف ادارية تعطيهم مرتبات أكبر . ويعرف الجميع أن هذا افتراض خاطىء .

ومن الصعب أن نتصور بناء جيد التنظيم للأجور يثبط همم أكثر الطلاب قدرة وطموحا عن الاشتغال بالتدريس ، أو قد يحمل المعلمين على ترك التدريس الى أعمال ادارية في النظام التعليمى . ورغم ذلك ينبغى أن نعترف بأنه لا يوجد تدبير آخر بديل سهل . وقد بحث موضوع الترقية بالاختيار Merit Promotion في كثير من الدول ، وهو ما ترفضه عادة وبشدة نقابات المعلمين وتستند في ذلك الى بعض حجج مقبولة . وتقرر النظم التعليمية أنها حققت نجاحا في تطبيق مبدأ الترقية بالاختيار ، غير أن هذه النظم قليلة . وقد وجدت جامعات كثيرة في كوادرها الخاصة ذات الدرجات الوظيفية المتعددة حلا جزئيا للمشكلة بالنسبة لاعضاء هيئة التدريس فيها ، ولكن هذه الكوادر أيضا غالبا ما توجد مشكلات لنفسها ، والحقيقة الواضحة في هذا الموضوع هى انه طالما اننا نعهد الى المعلمين بالقيام بعمل واحد فانه يصعب أن نفرق بينهم من حيث أجورهم مهما يكن بينهم من فروق في مستوى الكيف التدريسي ونتائجه . وسوف نعود الى هذا الموضوع مرة أخرى في فصول تالية .

وثمة اعتبار آخر هام هو أن بناء كوادر أجور المعلمين في معظم الدول النامية والصناعية يعمل بقوة ضد التوصل الى حلول لاكثر أنواع النقص حدة في المعلمين . ان مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة عندما تخف في دولة من الدول فان هذا التخفيف يتوقع أن يبدأ أولا بالنسبة للمعلمين في مجالات الدراسة العامة والمواد الأدبية والمواد الاجتماعية . أما في مجالات العلوم والرياضيات والمجالات الفنية technical التى تعانى بشدة من مشكلة نقص المعلمين فيها فان المشكلة تبقى قائمة فيها لفترات أطول وتمضي الأمور في دائرة مفرغة ذلك أن سياسة التعليم في رفع أجور على نمط واحد للمعلمين بصرف النظر عن اختلاف مجالات التخصص تضع عقبات صعبة في مجال التنافس للحصول على هذه الفئات من المعلمين في

تخصصات العلوم والرياضيات وبعض التخصصات الفنية الاخرى ، وهذه عادة تحصل على اجور افضل في أماكن وأعمال أخرى غير التدريس .

ويتضح ذلك بصورة جلية بمثال من النمسا . ففى تقرير معين لعام ١٩٦٧ يتوقع انه سوف يصعب للغاية على النمسا في المستقبل أن تحصل على عدد كاف من معلمى الرياضيات في المدرسة الثانوية وعلى الأخص في مجال تدريس الهندسة . ويمضي التقرير في بيانه ليوضح أن خريج الجامعة في تخصص الرياضيات الذى يعمل بالتدريس في المدرسة الثانوية يبدأ — وفقا لاحصائيات عام ١٩٦٧ بمرتب شهرى قدره ٣٤٥٠ شلنا نمساويا ، بينما يتراوح راتبه الشهرى لو عمل في احد فروع المؤسسات أو الهيئات الدولية الموجودة في النمسا من ٦٠٠٠ الى ٦٥٠٠ شلنا نمساويا (١) . ورغم أن هذه الحالة خاصة متطرفة ، الا أن هذا النوع من التفاوت يوجد اليوم في كثير من الدول بما فيها الولايات المتحدة الامريكية (٢) .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو ، ما الذى تفعله نظم التعليم ازاء مشكلة من هذا النوع ؟ ان نظم التعليم تفتقر الى الوسائل التى تمكنها من أن تدفع الى جميع المعلمين اجورا عالية بالقدر الذى يمكنها من الحصول على عدد كاف وكفء من معلمى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية التكنولوجية . ومن ناحية اخرى فان هذه النظم لا تستطيع أن تحصل على عدد كاف من هؤلاء المعلمين على اساس السعر النمطى الموحد الذى تقدر على دفعه وتتحمل تكاليفه . وان فشل نظم التعليم في حل هذه المشكلة يزيد بدوره من حدتها ، ويحدث ذلك اذا لم تعط هذه النظم ضمن مخرجاتها التعليمية أعدادا كافية من الأفراد في هذه المجالات من التخصص يمكن بواسطتهم في النهاية ان نخفف من مشكلة النقص في هذه الانواع المعينة من المعلمين . والعبارة الآتية تلخص نتائج دراسة معينة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر اتباع نظم التعليم لسياسة أجور نمطية موحدة على تجنيد الأعداد اللازمة من المعلمين في مجالات الرياضيات والعلوم والمجالات

---

(١) OECD, Austria Study on the Demand for and Supply of Teachers (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968).

(٢) انظر الملحق رقم (١٤) .

الفنية التكنولوجية . « اننا لا نعرف صناعة أخرى تعطى اهتماما قليلا للغاية لحالة السوق عندما تقيم بناء الاجور » .. مثلما يحدث في صـناعة التلعيم (١) .

كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية انتاجيتها :

وتزداد حدة مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة وليس فقط فى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية نتيجة لعدة عوامل سائدة في المصادر الرئيسية التى تزودنا بالمعلمين ، ونعنى بهذه المصادر كليات ومعـاهد المعلمين فبينما اهمل التوسع في هذه الكليات والمعاهد في الفترات الماضية التى شهدت التفجر الهائل في أعداد التلاميذ وزيادة القيد بالمدارس نجـد أن طاقتها الانتاجية هذه الأيام تنمو وتزداد بسرعة . ومن المتوقع أن يزداد العدد الذى تخرجه من المعلمين الى درجة كبيرة . ولكن هذا سـوف يجعلنا نفكر ثانية في مسألة الكيف . أننا اذا اردنا أن نحسن في اعداد المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية معا ، فلا بد من أن نحسن في المدخلات لهذه الكليات والمعاهد ليعمل فيها فئات ممتازة من أعضاء هيئة التدريس ، ولكى تضم أيضا خامات بشرية طيبة من الطلاب وهذا على وجه الدقة هـو ما تعانى منه نظم تعليمية كثيرة . ان كليات ومعاهد المعلمين تفتقر بشدة الى أساتذة اكفاء لاعداد المعلمين . ويرجع السبب في ذلك جزئيا الى أن هذه الكليات والمعاهد غالبا ما تكون معزولة عن الأبحاث العلمية والاتجـاهات الأساسية للتربية والتعليم .

---

(١) «.. It is quite general, particularly in unified school districts but not only in them, for unified salary schedules to prevail. That is to say, for teachers with the same amount of training and experience, salaries are identical. The first grade teacher, therefore, is paid the same as the 12th grade physics teacher. All teachers get salary increases automatically as they gain experience (or as time pases), and they also improve their incomes as they take more courses..», from J. Kershaw, and R. McKean, Systems Analysis and Education, Research memorandum No. 2473-FF (Santa Monica, Calif.; Rand Corporation, October 1959), p. 59.

ويتبع ذلك أن المكانة المنخفضة لهذه الكليات والمعاهد في نظر هؤلاء الأساتذة الذين يمكن أن يتعلم ويتدرب على أيديهم أفضل المعلمين تصدهم عن ربط أنفسهم بالعمل التعليمي في هذه المؤسسات . ولا يمكن أن نزيل هذه العقبات الا بعمل مضاد يساعد في التغلب على الظروف التى تحمل المستويات الجيدة من الطلاب على تجنب الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين وبالتالى الابتعاد عن اتخاذ التدريس كمهنة لهم . ان بعض الدول كفرنسا مثلا لا تعانى من هذه المشكلة ، ولكن عددا كبيرا آخر من الدول يجد فيها مشكلة من أكثر المشكلات خطورة .

المعدل العالى للفقد بين المعلمين :

وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد مسألة المعروض من المعلمين ، وهذا العامل هو المعدل العالى للفقد بين المعلمين من ذوى الخبرة في التدريس . ولحسن الحظ فان هذا المعدل العالى للفقد ليس ظاهرة عامة بالنسبة لجميع الدول ، وانما يقتصر على البعض منها فقط وقد أوضحت نتائج دراسة حديثة أجريت في النرويج أن التسرب في مهنة التعليم قد ازداد في السنوات الأخيرة (١) . وفي المملكة المتحدة وصل معدل الفقد بين المعلمات الى درجة كبيرة ، فمن بين كل ١٠٠٠ من النساء التى بدأن الاشتغال بالتدريس استمر منهن فيه بعد ست سنوات ١٩٣ ملعمة فقط . وأما بالنسبة للرجال ، فمن بين كل ١٠٠٠ من الرجال الذين بدأوا الاشتغال بالتدريس استمر منهم بعد ست سنوات في مهنة التدريس ٦٧٧ معلما فقط (٢) . ويحتمل أن تكون هذه أكثر البيانات ازعاجا ولكنها بدورها جزء فقط من موضوع أكبر . وعلى وجه الأخص فان النقص الحادث في القوى العاملة في السنوات الأخيرة جنبا الى جنب مع التغيرات الطارئة في السياسة الاجتماعية قد دفع بعض النظم التعليمية الى الاعتماد الى درجة كبيرة على القوى العاملة من النساء .

ففى النمسا مثلا يبلغ عدد المعلمات ثلاثة أخماس اجمالى عدد معلمى

---

(١) OECD, A Case Study in the Application of Teacher Demand on Supply Models in Norway (Paris; Directorate for Scientific Affairs, 1968).

(٢) Times (London), 20 June 1967.

المرحلة الأولى (١) بينما تصل هذه النسبة في بريطانيا الى ثلاثة أرباع في المرحلة الأولى وخمسين ٢ : ٥ في المرحلة الثانوية (٢) . وتقـوم النســاء بدور مماثل في الولايات المتحدة الأمريكية . ورغم ذلك فان ميزة تدبير هذه الأعداد الكبيرة من المعلمات تتضاءل ازاء حقيقة هى أن التعليم يفقد الكثير منهن في مواجهة منافسة الزواج والانشغال بتربية أطفالهن .

مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وأثره على جذب عدد كاف منهما للتدريس :

وثمة تعقيد آخر لهذه المسألة عندما تساوى السياسة الاجتماعية لدولة معينة بين أجر المراة واجر الرجل نظير القيام بأعمال متساوية أو متكافئة وقد يبدو أن هذه سياسة اجتماعية مرغوب فيها للغاية . ولكن لنفرض أن بقية الجوانب الأخرى من الاقتصاد لا ترتبط بهذه السياسة ، ولنفرض أنها تدفع للأعمال المتساوية اجورا للرجال أكبر مما تدفعه للنساء وسوف يتبع ذلك أن الأجور التى تعطى في مهنة التدريس والتى تكون مرتفعة الى درجة تجذب القادرات من النساء للأشتغال بالتدريس ، قد لا تكون في حد ذاتها كافية لكى تجذب بنفس الدرجة القادرين من الرجال للاشتغال بالتدريس ، أو حتى للابقاء عليهم بعد دخولهم هذه المهنة . وأنه لمن السخرية هنا أن يكون في تطبيق ما يتفق عليه معظم الناس على أنــه سياسة اجتماعية مرغوب فيها من حيث المبدأ ، ما يلحق الضرر في النهاية بالتعليم وبالتالى بأنفسهم .

مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل في المناطق الريفية :

ونأتى في النهاية الى مشكلة جغرافية ترتبط بمسألة المعروض من المعلمين ، وهذه المشكلة ، سوف تستمر في ازعاج عدد كبير من الدول حتى بعد أن تحقق توازنا شاملا بين العرض والطلب . ويعبر عن هذه المشــكلة بسؤال تتضمنه اغنية أمريكية قديمة تقول : ما هى الطريقة التى سوف تتبعها للابقاء عليهم في المزرعة ؟ .

ان النظم التعليمية في الدول التى تكثر فيها المناطق الريفية تواجه دائما مشكلة انسانية للحصول على عدد كاف من المعلمين ذوى التأهيــل

(١) See OECD, A case study.., op. cit.

(٢) انظر الملحق رقم ١٥ See Appendi, 15.

الجيد لسد الحاجة الماسة اليهم في مدارس هذه المناطق ولما كانت هذه المناطق الريفية لا تجذب الى درجة كبيرة المعلمين للعمل فيها ، فان أفضل العناصر من المعلمين تتجه الى العمل في المدن ، بينما يترك الأطفال في المناطق الريفية لمعلمين ذوى مستويات تأهيل ضعيفة غالبا . وتعمل كوادر الأجور وأشكال المكانة الاجتماعية في اتجاه مضاد للتوصل الى حل للمشكلة . وذلك لأن كوادر الأجور في مثل هذه الدول تعطى أجورا أعلى ومكانة افضل للمعلمين القائمين بالتدريس في المدن ، بينما لا تعطى أية حوافز خاصة للتدريس في المناطق الريفية .

وأخيرا ثمة سؤال واحد يلخص لنا معظم المشكلات التى سبق أن عرضنا لها في حديثنا عن المعلمين كمدخلات في نظم التعليم . وهذا السؤال هو : هل في وسع نظم التعليم في المستقبل أن تعمل على رفع كفاية انتاجها من المعلمين من حيث الكم والكيف معا ؟ والى هذا السؤال ينبغي ان نحول الآن انتباهنا .

المال : القوة الشرائية للتعليم

التنافس والأولويات :

ان مسألة الموارد المالية تكمن وراء كل ما سبق ذكره تقريبا في الفصول السابقة وعلينا أن ننتقل الآن مباشرة الى الموضوع ، فنثير الأسئلة الآتية :

هل يرتبط بمنشأ ازمة التعليم توافر المال أو نقصه ؟ ما القدر الذى سوف نحتاج اليه ، ومن أين سنأتى به ؟ وما احتمالات امكان الحصول على هذا القدر الكافي منه ، وما الذى يمكن ان يحدث لو اتضح لنا أن الحصول على هذا القدر الكافي أمر مستحيل ؟

وفي استطاعتنا أن نفكر في هذه الأسئلة بوضوح لو أننا نحينا جانبا القول القديم بأنه لا يوجد في التعليم من العيوب ، ما لا يمكن للمال أن يصلحه . لأن هذه الحقيقة الجزئية ، تصرف الناس بطريقة سهلة للغاية عن البحث العميق للمصادر الاخرى لمشكلات التعليم . ومن الطبيعى أن توجد عوامل أخرى لها أهميتها الى جانب العامل المالى ، يمكن أن تحد من سرعة التوسع في نظام التعليم ، وأن تقيد تحسينه وتطويره . ولقد برهنت هذه العوامل في بعض الأحيان ، على أنها أكثر صعوبة من العامل

المالى من حيث تناولها والسيطرة عليها . ورغم ما قيل ، فما زلنا نواجه حقيقة هامة هى أن المال مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى وهو يزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية التى تمكنه من الحصول على المدخلات الانسانية والفيزيقية . ويقف التعليم عاجزا اذا عانى بشدة من نقص المال فاذا توافرت له الموارد الكافية ، أصبحت مشكلاته أيسر في التناول ، وحتى وان لم تختفى .

ولا يمكن أن نفصل الاسئلة السابقة المتصلة بالموارد المالية عن بيئاتها، فالتعليم ليس الا جزء من نسيج موحد من الاشياء التى تشكل الحياة فى المجتمع . وفي أى زمان ، يتوافر لاقتصاد المجتمع دخل محدود ، يوزعه بنظام معين لاغراض شتى . ويطرح المقدار الذى يخصص للتعليم من المقادير المتاحة للاغراض الاخرى ولهذه الاسباب فان ما يطالب به التعليم من الموارد المالية على المستوى القومى يلقى منافسة من المطالب المخالفة الاخرى كحاجات المجتمع المادية الهامة من استثمارات في الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الاسكان والطرق ، وكالحاجات الاجتماعية الهامة مثل الانفاق على الصحة والتأمينات الاجتماعية لكبار السن ومواجهة التعطل . والميزانية العسكرية ، بكل اسف ، تعد أقوى غريم لميزانية التعليم وذلك في عدد ليس بالقليل من الدول . غير ان التعليم ذاته منقسم على نفسه عندمايحدث التنافس بين قطاعاته ليحصل كل منها على نصيب اكثر من الميزانية المخصصة للتعليم ككل ، فيظهر التنافس بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، أو بين التعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى ، أو بين التوسع فى اعداد المعلمين ، والتوسع في انشاء المبانى المدرسية ، وقد يكون التنافس ذا أهمية خاصة عندما ينشأ بين التربية المدرسية او النظامية ، والتربية غير المدرسية أو غير النظامية .

ويتطلب هذا التنافس وضع نظام معين للاولويات القومية ، سواء أكان ذلك النظام صريحا او ضمنيا ، ومهما يكن من شيء فان حسم موضوع الاولويات القومية — حينما تواجهه حجج متساوية في القوة ومتعارضة في الاتجاه تجمد التفكير وتعطل العقل — مؤلم وغير محمود . ويساعد توافر الحقائق الواضحة وتحليلها على اساس مرن الفكر والعقل بدرجة كبيرة في حسم مسألة الاولويات في التعليم ، غير أن تحديد هذه الاولويات لا يتم في النهاية باستخدام المسطرة الحاسبة لمخطط التعليم ، وانما بواسطة عملية سياسية معينة وهى عملية تتصف في بعض الاحيان بعنف المعارك بين الوزراء حول الميزانية ، أو بين الوزراء والمجالس التشريعية ، أو بين أعضاء من هذه

المجالس الاخيرة . وما يبرز في النهاية من خلال كل هذا يعكس عادة مزيجا من قيم المجتمع ، ومقارنة بين نفوذ القوى الضاغطة المتنافسة ، واساليب عملها ، وانه من الضروري حقا اذا أخذنا في اعتبارنا ما تقدم بكل دقة ، أن يجيد قادة التعليم ليس فقط المسائل الخاصة بمجالهم ، بل وان يجيدوا الى جانب ذلك لغة الاقتصاديين واساليبهم . لكى يكونوا أفضل استعدادا وتسلحا في الدفاع عن مطالبهم في معركة الميزانية السنوية ، ولا يمكن ان تغنى البلاغة في الخطابة عن الالمام بالحقائق والقدرة على التحليل في كسب معارك الميزانية .

عوامل اساسية تؤثر في الوضع المالى للتعليم :

ولما كان لكل دولة اولوياتها القومية ، فان الاجابة عن الاسئلة التى اثيرت في بداية هذا الفصل . لن تكون واحدة في كل مكان . وينبغى أن تؤخذ هذه الاختلافات في الاعتبار مع ما لكل منها من ملامح وظلال . ويمكن أن تتضح الابعاد المالية للنظام التعليمى في أى سياق اتضاحا بالغ الدقة . اذا ركزت عدسة الرؤية على ثلاث علامات وذلك حتى نتمكن من رؤية ما حدث في الماضي وما يحتمل ان يحدث في الحاضر والمستقبل وهذه العلامات الدالة هى (١) اتجاهات نفقات وتكاليف تعليم التلميذ الواحد (٢) اتجاهات النفقات التعليمية الكلية (٣) اتجاهات نسبة اجمالى الانتاج القومى الى اجمالى دخل الايرادات العامة التى انفقت على التعليم .

ولنبدأ بمعالجة النقطة الاولى . فنقول ان الادلة الموثوق بها والخاصة بتكاليف التعليم بالنسبة لكل تلميذ ما تزال قليلة ويحتاج هذا المجال الى مزيد من البحث والدراسة ، الذى يمكن ان يعود علينا بنفع كثير . ومع ذلك فان الادلة التى استطعنا جمعها سواء اكانت قوية أم ضعيفة تشير اساسا الى اتجاه واحد ، وهو ان تكلفة التلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم ، في الدول المتقدمة صناعيا وفي الدول النامية على السواء ، قد ارتفعت فى السنوات الخمسة عشرة الماضية . والسبب الرئيسي لهذا الارتفاع أو الزيادة ، هو ارتفاع تكاليف المعلمين التى سبق ملاحظتها .

وقد يستخلص رجل الاقتصاد من ذلك ، ان التعليم صناعة متزايدة التكاليف . وان تكاليف عناصر المدخل في التعليم (مع ثبوت الاسعار) بالنسبة لكل وحدة مماثلة من المخرج تتبع اتجاها خطيا متصاعدا ، عاما ، بعد آخر . واذا كان الامر كذلك ، وهذا ما يبدو من الشواهد ، فان مضامينه

خطيرة وبعيدة الاثر ، اذ يعنى في الواقع أن أى نظام تعليمى سوف يحتاج كل عام والى مالا نهاية ، الى مزيد من الاموال لكى يحقق نفس النتائج التى حققها في العام السابق . واذا اراد ان يحقق نتائج اكبر وعلى صورة افضل فسوف يحتاج أيضا الى زيادة اكبر في الميزانية ، هذا بخلاف ما تتطلبه مسايرة التضخم من نفقات وسوف نعود الى هذه النقطة مرة اخرى عندما نناقش التشغيل الداخلى لنظم التعليم . اما الآن فعلينا ان نفحص الشواهد والادلة الميسرة لنا فحصا ادق .

ارتفاع معدل تكلفة التلميذ :

وتقدم الدول الصناعية أكثر الادلة اتساقا مع الاتجاه المتزايد فى نفقات التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد ويتضح هذا في شكل (١٠) ولا شك أن بعض هذه الزيادات تعكس تحسنا في جودة نتائج التعليم من سنة الى أخرى ، غير ان هناك حالات واضحة سار فيها ارتفاع تكلفة التلميذ جنبا الى جنب مع الانخفاض في ناتج التعليم . وفي كلتا الحالتين ، فانه يبدو واضحا تماما ان صافي الزيادة في الجودة لا يفسر على أى نحو الارتفاع الكلى في التكلفة الحقيقية للتلميذ .

هل ثمة شيء يلوح في الافق ويدل على ان الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة (التلميذ في هذه الحالة) سوف يثبت أو سوف يتجه الى الانخفاض في الدول الصناعية ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال بكل اسف ، هى بالنفى ، ومن الناحية النظرية يمكن ابطاء هذه الزيادة اذا تحققت الوفرة في القوى العاملة المؤهلة للتدريس ، مع تناقص الطلب عليها ، من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الاخرى ، غير انه ، بما ان انتاجية العمل في المجالات الاخرى مستمرة في الزيادة والارتفاع ، كما تشير الدلائل الى ذلك ، فان التعليم لابد وان يحافظ على توازن معقول بين ما يقدمه من اجور للمعلمين وبين ما يمكن ان يحصلوا عليه في المجالات الاخرى في غير التعليم ، وذلك حتى يجتذب بين صفوف المعلمين نصيبا كافيا من القوى العاملة المؤهلة تأهيلا حسنا ، وفي نفس الوقت ، اذا لم ترتفع انتاجية المعلمين بسرعة ، بما يتناسب مع اجورهم ــ والاعتقاد ضعيف أن ذلك ممكن الحدوث ــ فان معدل التكلفة بالنسبة للتلميذ سوف يستمر في الزيادة ، ويعزز هذا التوقع دراسة رائدة ولو انها موضع جدل ــ اجريت في بريطانيا ، وانتهت الى

نتيجة هى ان جبهة التعليم في بريطانيا قد اخذت فعلا في الهبوط (١) . غير ان الباحث لا يدعى ان نتائج دراسته معصومة من الخطأ ، او انها قابلة للتعميم وهناك من الاسباب الوجيهة ما يحملنا على القول بانه اذا اجريت دراسات مشابهة في اماكن اخرى ، فانها قد تسفر عن نتائج مشابهة .

وفي حالة الدول النامية ، فان الادلة المتوافرة المبعثرة ، لا تعطينا الا صورة مختلطة ومشوشة كما يتضح في شكل (١١) . وهذه الادلة بما لها من ثقل تبين ارتفاعا في التكلفة بالنسبة للتلميذ الواحد . غير انه في مواقف معينة واذا قبلت الادلة على ظاهرها ، فانها تبين انخفاضا في التكلفة على الاقل لفترة قصيرة غير اننا لسوء الحظ لا نجد في مثل هذه الحالات الا عزاء قليلا . ويمكن في ضوء ما نعرفه عن التعليم في هذه الدول ، ان نرجع الانخفاض الظاهر في التكلفة الى خمسة عوامل رئيسية هى :

١ ــ تخلف اجور المعلمين بالنسبة للتضخم المتزايد في الاسعار .

٢ ــ استخدام اعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تقل اجورهم كثيرا عن اجور المعلمين المؤهلين .

٣ ــ زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد . وهذه النسبة تعكس اكتظاظ حجرات الدراسة باعداد كبيرة من التلاميذ .

٤ ــ الاقتصاد في نفقات التعليم ، وذلك بزيادة نسبة انواع التعليم الاقل تكلفة ، مثل الاقلال من المدارس الداخلية ، والاكثار من التلاميذ الذين يدرسون نهارا ويعودون الى بيوتهم .

٥ ــ استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية .

وفي ضوء طبيعة معظم هذه العوامل الخمس ، من الانصاف ان نستنتج أن الانخفاض في تكلفة التلميذ الذى يبدو في معظم الحالات ، انما هوانخفاض كاذب وخادع ذلك ان ما يقاس في مثل هذه الحالات ليس هو نفس الشيء ،

---

(١) See Maureen Woodhall, «Productivity Trends in British Secondary Education, 1950-63», draft paper presented at the Seminar for Professors of Educational Planning (Economics), 5, 16 June 1967, IIEP, Paris (Mimeographed).

وانما نوعية من الانتاج تزداد رداءته ، أى انه انتاج متغير في نوعيته وتركيبه.

وتحتاج هذه النتيجة السابقة على اية حال ، الان الى بعض التعديل وذلك بملاحظة بعض الحالات المتفرقة التى ظهر فيها انخفاض حقيقى فى التكلفة بالنسبة لنفس الانتاج ، أو بالنسبة لانتاج أفضل نوعية ولعل اوضح هذه الحالات تلك التى نجدها في عدد قليل من الجامعات الافريقية الحديثة التى سجلت انخفاضا في تكلفة التعليم بالنسبة للطالب ، وذلك لانها بدأت باعداد قليلة في بداية نشأتها ، ارتفعت هذه الاعداد لتلائم قدرتها على الاستيعاب كما وضعت في خطة انشائها . وعلى ذلك فان هذا الاقتصاد في التكلفة لا يحدث الا مرة واحدة ، وليس شروعا في اتجاه انخفاض في التكلفة يقدر له الاستمرار والبقاء . وحتى مع وجود هذا الانخفاض ، ما زالت تكلفة التعليم بالنسبة للطالب في الجامعات الافريقية عالية جدا ، اذ ما قيست بالمعيارين الآتيين :

المعيار الاول : هو قدرة هذه الدول الافريقية اقتصاديا على دعم الجامعات .

المعيار الثانى : هو تكلفة الطالب في التعليم اذا قورنت بتكلفته فى التعليم المماثل في اوربا .

هذا ويمكن للدول النامية ان تكافح في المستقبل لكى تحد الى درجة كبيرة من تكلفة — التلميذ التعليمية ، كما كافحت في الماضي ، لتحقيق ذلك الى حد ما بوسائل كثيرة — مع التسليم بأنها مستعدة لدفع الثمن عاليا على حساب جودة التعليم ، فمثلا يمكن تحقيق ذلك بالابقاء على استخدام نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين من ذوى الاجور المنخفضة ، وتجنب الزيادة في اجور المعلمين عامة ، والتقليل من المصروفات على الكتب ومواد التعلم الضرورية الاخرى . والاستمرار في زيادة ازدحام الفصول بالتلاميذ ، وبالتوسع في نظام الفترة الصباحية والمسائية ، غير أن لهذه الوسائل جميعا محددات عملية ، اذا نحينا جانبا تأثيرها السيء على الكيف والجودة ، فقد بلغ ازدحام فصول الدراسة بالتلاميذ أقصي مدى تسمح به سعة الفصل وتحول دون « حشر » أى تلميذ اضافي فيها وبالمثل فان نظام الفقرتين يمكن التوسع فيه الى أقصي حد قبل ان يتحول بالضرورة الى نظام الفترات الثلاث ، واذا كانت الكتب المدرسية قليلة منذ البداية ، فاننا لن نوفر الى القليل بما أننا لن نعمل على مضاعفتها .

وسوف يصعب تبرير الاحتفاظ باعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج اعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين اعدوا اعداد افضل . كما ان الوقوف امام مطالب المعلمين الملحة لزيادة اجورهم ــ حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادى ، وتتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب اخرى غير التعليم في قطاعات عامة أو خاصة ــ ليس بالامر الهين اليسير . وان قوة نقابات المعلمين الضاغطة في الدول النامية يمكن ان تكون اكثر فعالية عنها في الدول الصناعية وذلك لانها تضم جزءا كبيرا من الصفوة المتعلمة القليلة العدد ذات النفوذ والنتيجة التى يمكن ان نصل اليها في ضوء كل ما سبق هى أن الدول النامية قد استنفدت الى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التى تحد من ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ .

وثمة نتيجة اخطر تفرض نفسها علينا فرضا . وعلى الاخص حينما نسترجع ما سبق ان ناقشناه حول زيادة التكاليف الناتجة عن نظم الترقية في كوادر المعلمين . وهذه النتيجة هى ان تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ سوف ترتفع في السنوات القادمة بدرجة اسرع في الدول النامية عنها في الدول الصناعية ، وبالتالى فان جودة التعليم بدلا من ان ترتفع سوف تتدهور وتبلغ نقطة يصبح فيها « الاستثمار » في التعليم في حقيقة الامر « عـــدم استثمار » .

ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية :

وفي ضوء ذلك ، فاننا نعتقد ان اى مسئول عن تخطيط التعليم في اى دولة يواجه واجبا اخلاقيا مطلقا . وهو انه ينبغى ان يكون لديه الشجاعة للسماح بزيادة ملحوظة في تكاليف تعليم التلميذ عند حساب التكاليف المالية للتعليم حتى يحقق اهدافه المستقبلة والجريئة ، أى يحقق مزيدا من التوسع التعليمى ومزيدا من الجودة التعليمية ، وعلى الاخص اذا التزم بسياسة معينة لتحسين نوعية التعليم وزيادة فاعلية التعلم . اما أن نفترض ان التكلفة التعليمية للتلميذ سوف تظل ثابتة اذا اصطنعنا في مجال التعليم وسائل اقتصادية مبتكرة بعيدة الاثر والمدى ، فليس الا انغماسا في الاوهام وجريا وراء الاحلام يمكن ان يؤدى الى مزيد من التدهور في جودة التعليم ونوعيته فضلا عن انها تضلل السلطات التعليمية وافراد الشعب تضليلا خطرا مما يشعرها بعدم الرضا ويدفعها الى السخرية .

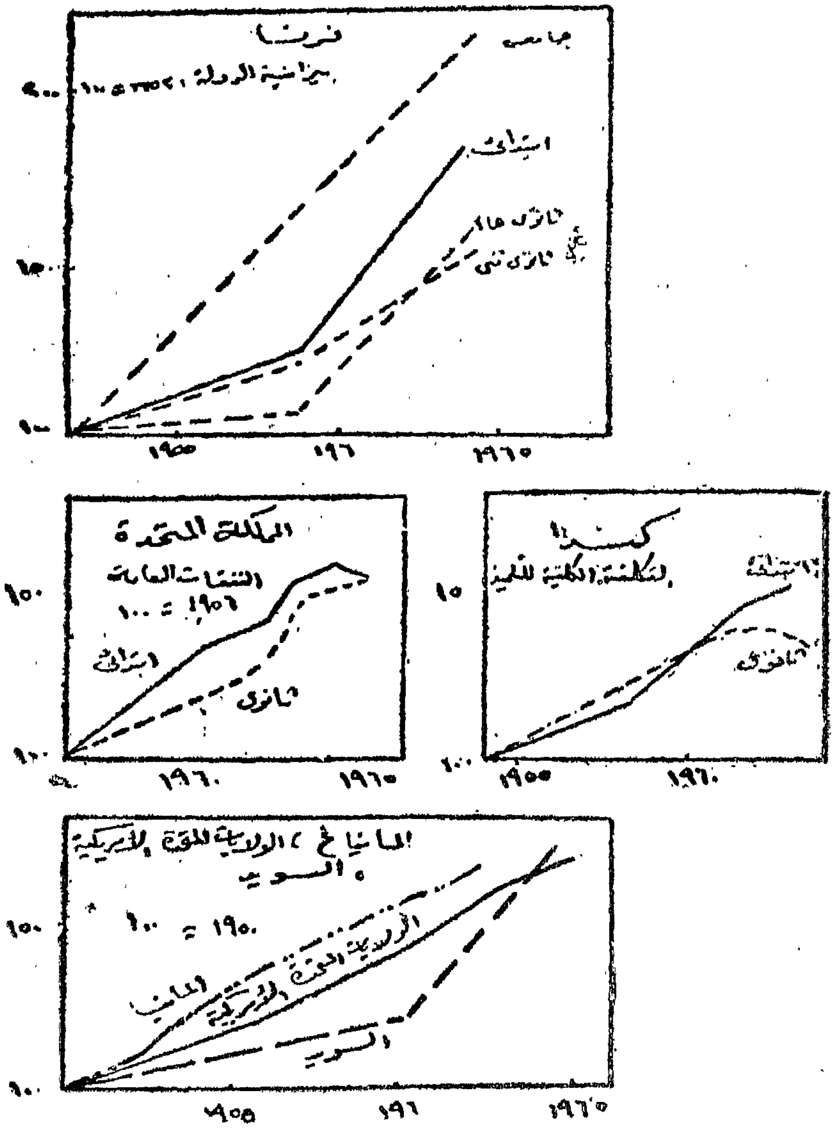
وهذه التوقعات غير السارة التى اضطررنا الى توضيحها تقوم على مسلم أساسي هو ان الامور ستمضي في مجال التعليم على النحو الذى الفناه، غير أن من الممكن ان نتصور من ناحية اخرى ، ان مبتكرات تعليمية سوف تستحدث وتمكن من خفض التكلفة الى حد كبير للغاية والى درجة نبدو معها توقعاتنا وكأنها خطأ كبير ، واذا فرض وحدث هذا . فسوف نكون اول من يحيى هذا الحدث السار ويرحب به ومع ذلك وبكل اسف ، فنحن لم نر بعد دفعات قوية لمبتكرات يعقد عليها الامل يمكن ان تنقذ النظم التعليمية ، ونخلصها من المأزق المالى الخطير الذى سوف تقع فيه في السنوات العشر القادمة .

ويبدو هذا المأزق المالى اكثر وضوحا اذا ما نظرنا الى كل من المؤشرين الاول والثانى وهما اتجاه الزيادة في نفقات التعليم وفي علاقة ذلك بالمخرج الاقتصادى والميزانيات العامة والحق ان نفقات التعليم قد اخذت في الارتفاع الشديد في كل مكان خلال العشر او الخمس عشرة سنة الماضية ، ولم يحدث هذا الارتفاع في المخصصات المالية للتعليم كمقادير مطلقة فحسب وانما ارتفعت أيضا كنسب في الانتاج القومى الكلى ، وفي الدخل القومى ، وفي جملة **الايرادات العامة** (*)

ولهذه الصورة جانب مضيء وهو ان جميع الدول وكافة الشعوب قد أعطت قيمة اعظم للتعليم ومنحته اولوية اكبر . اما الجانب المظلم منها فهو أن نفقات التعليم لا يمكن ان تستمر في الزيادة بهذا المعدل الى غير نهاية ، اذ ينبغى على الميزانيات القومية ان تراعى الحاجات الاخرى الهامة . ولا يمكن للتعليم ان يستمر في طلب الزيادة السريعة في نصيبه من الموارد المالية المتاحة دون أن يعرض المجتمع ككل او الاقتصاد برمته لضغط خطير أو يؤدى الى اخلال توازنه . وليست هذه المسألة مرهونة باتجاه فلسفى معين او وجهة نظر خاصة . وانما هى مسألة يحسمها الحساب البسيط .

وعلم الحساب بطبيعة الحال لا يصر على أن تتوقف ميزانيات التعليم عن الارتفاع نهائيا ، وانما يقرر ان هناك مرحلة معينة يلزم عندها ان يصبح معدل الزيادة في ميزانية التعليم في خط متقارب للغاية مع خطوط معدل النمو الاقتصادى ككل ، ومع جملة الايرادات العامة ، وسوف يحصل التعليم على زيادة سنوية أقل مما حصل عليه في الميزانيات السابقة اذاحدث تباطؤ في معدل زيادة الموارد العامة وسوف تقل هذه الزيادة بدرجة اكبر اذا كان معدل النمو الاقتصادى بطيئا . وفضلا عن ذلك ، فان جزءا كبيرا

شـــكل (١٠)
النفقـــات التعليمية للتلميذ الواحد في الدول الصناعية
(in constant Prices)

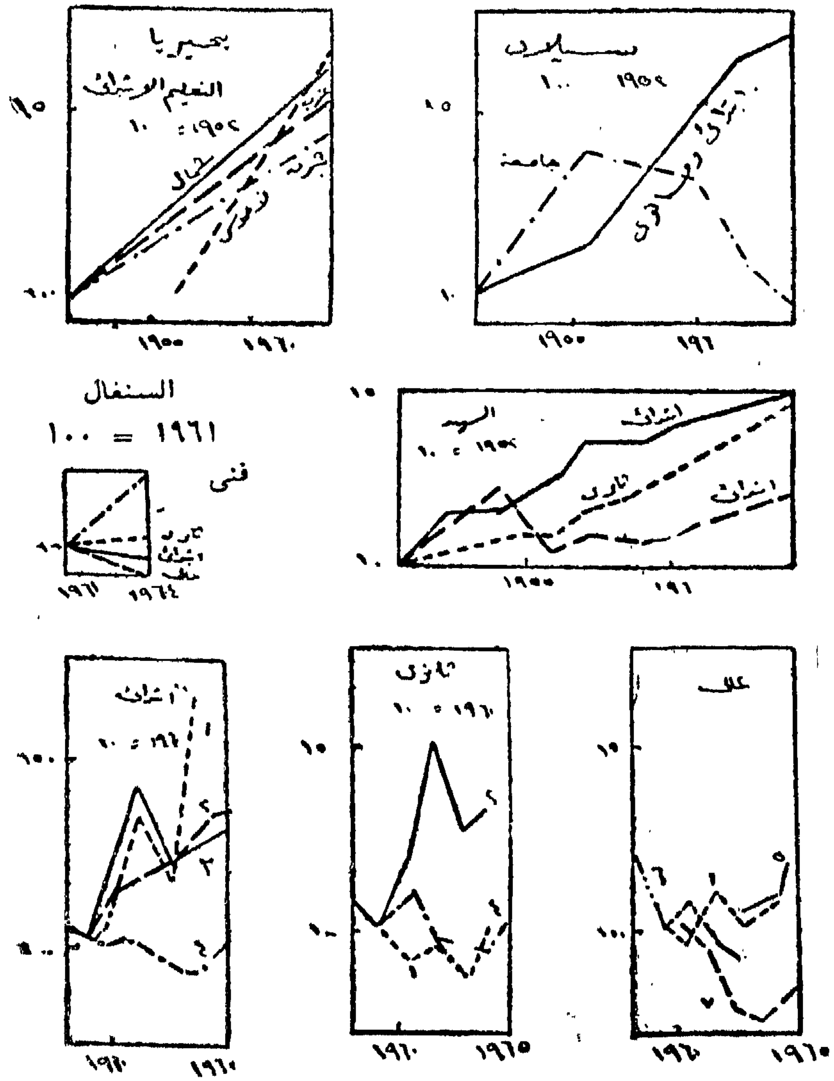


المانيا غ :	Recurrent Outlay
الولايات المتحدة الأمريكية	Current Outlay
السويد :	Total Outlay, public funds

المصدر : انظر الملحق رقم ١٥

شـــكل (١١)

اتجاهات مختلفة للنفقات الدورية للتلميذ الواحد في بعض الدول النـــامية



دول امريكا اللاتينية

١ ــ كولومبية
٢ ــ السلفادور
٣ ــ الارچنتين
٤ ــ كوستاريكا
٥ ــ بيرو ١٩٦٣ = ١٠٠
٦ ــ البرازيل ١٩٦٠ = ١٠٠
٧ ــ شيلى ١٩٦١ = ١٠٠

من هذه الزيادة سوف يخصص مقدما لتغطية زيادة التكاليف التى لا مفر من حدوثها في البرامج التعليمية القائمة . وهكذا يصبح المسئولون عن ادارة التعليم في وضع لا يسمح لهم باعادة توزيع الموارد المالية لتحسين توازن النظام التعليمى وزيادة انتاجيته .

ومن المستحيل أن نعمم بخصوص هذه النقطة التى يدخل عندها التعليم الى مرحلة الهضبة والاستواء . ومن الواضح انه سوف توجد فروق كبيرة بين الدول من حيث الوقت الذى تصل فيه الى حد هذه المرحلة ومن حيث المستوى ، ويتوقف هذا على تقاليد كل منها ، وقيمها وأهدافها ، بل وفوق كل شيء ، على مرحلة النمو التى تمر بها ، ومعدل نموها الاقتصادى ومع ذلك فان الوصول الى هذه النقطة أمر حتمى في جميع الدول ، سواء حدث ذلك عاجلا أم آجلا . والحق أن عددا من الدول النامية والمتقدمة على السواء قد وصل فعلا الى هذه النقطة .

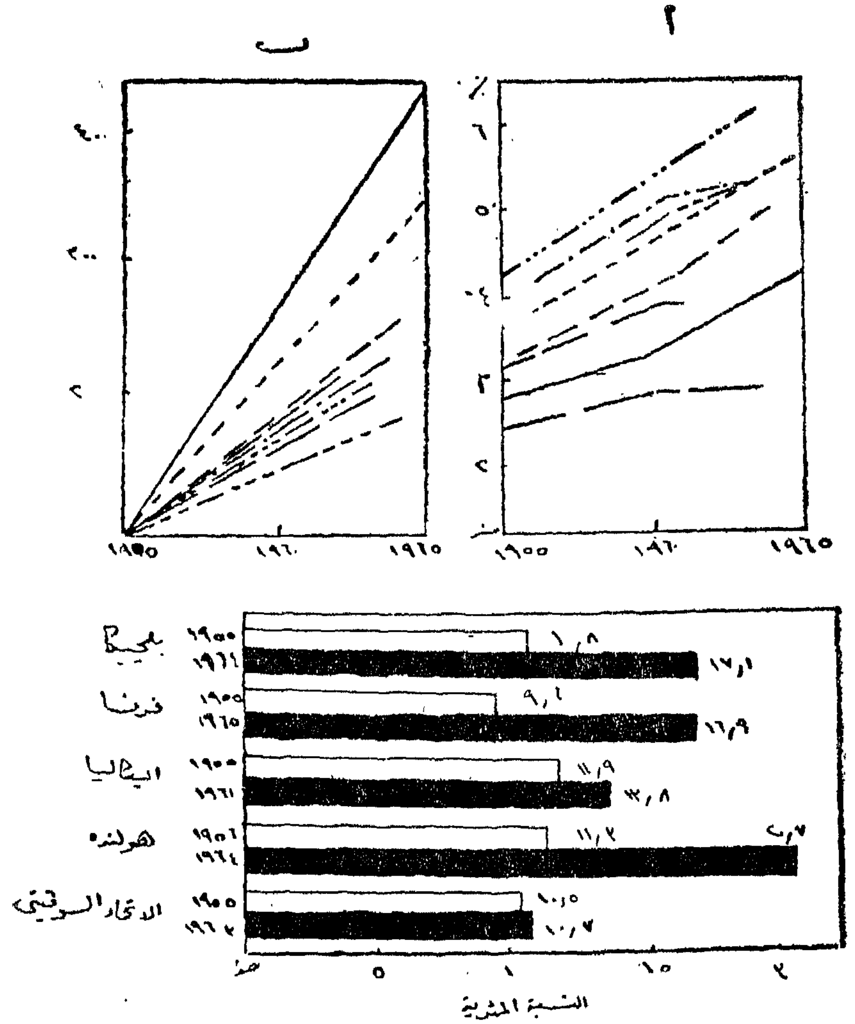
اتجاهات التعليم في الدول الصناعية :

ويوضح شكل (١٢) قطاعا عرضيا لما حدث لتمويل التعليم في الدول الصناعية . وهذا الشكل يمثل ما يتضمنه من دول تمثيلا عادلا ، وقد انتقلت معظم هذه الدول من نقطة كانت تنفق فيها ما بين ٢ ــ ٤ ٪ من الانتاج القومى الكلى في عام ١٩٥٥ (وهذه النسب تمثل زيادة ليست بالقليلة على نسب ١٩٥٠ عند عدد منها) الى نقطة تنفق فيها ما بين ٤ــ ٦٪ في عام ١٩٦٥ . وهناك من الاسباب ما يدفعنا الى توقع استمرار الارتفاع في هذه النسب لعدة سنوات قادمة في الدول الصناعية ، وأن هذا الارتفاع سيحدث بمعدل سريع ايضا وذلك اذا بقى نموها الاقتصادى قويا .

ويتسق هذا التوقع مع التنبؤات الحديثة المحسوبة لعدة دول متقدمة . ويحتمل أن تكون هذه الظاهرة مرحلية بالنسبة لفرنسا وفقا لبعض التقديرات ، لأنه قد حدثت وما تزال تحدث توسعات غير عادية في المبانى والامكانيات التى تخصص للتعليم في جميع المستويات ، وتكلف هذه التوسعات كل عام حوالى ١٪ من الانتاج القومى الكلى . ورغم أن هذه النفقات الرأسمالية يمكن أن تخفض فيما بعد ، الا أن النفقات المتزايدة اللازمة لادارة هذه المبانى والأدوات الجديدة وصيانتها سوف توازن هذا النقص أو تزيد عليه . وسوف يبدو بالنسبة لأى مراقب خارجى للتعليم في فرنسا أن النفقات الكلية للتعليم سوف تصل لا محالة الى ٦٪ من

شـــكل (١٢)

اجمالى النفقات التعليمية في الدول الصناعية



ا ــ ارتفعت الى اكثر من الضعف خلال عشر سنوات .

ب ــ ارتفعت كنسبة مئوية من الانتاج القومى الكلى GNP

جـ ــ ارتفعت كنسبة مئوية من الميزانيات الكلية العامة .

الانتاج القومى الكلى وقد تتعداها بسرعة بعد عام ١٩٧٠ (١) .

وفي هولندا ، يتوقع أن ترتفع تكاليف التعليم من ٧ر٥٪ من الانتاج القومى الكلى في عام ١٩٦٥ لتصل الى٣ر٦٪ من هذا الانتاج عام ١٩٧٠ (٢)، وقد كانت هذه النسبة ٩ر٢٪ فقط من هذا الانتاج عام ١٩٥٠ . وتبين المتوسطات المتوقعة للتكاليف الكلية للتعليم في الولايات المتحدة والتى نشرها مكتب التعليم أن هذه التكاليف سوف ترتفع من ٣ر٦٪ من جملة الانتاج القومى في عام ١٩٦٥ لتصل الى ٧ر٦ او أكثر عام ١٩٧٥ (٣) .

وتشير الشواهد السابقة الى احتمال هو أن معظم دول أوربا الغربية وامريكا الشمالية سوف تجد نفسها عام ١٩٧٠ أو بعد ذلك بقليل تنفق على التعليم ما بين ٦ ـ ٧٪ من جملة الانتاج القومى . ونظرا لوجود اختلافات كبيرة في تعريف الانتاج القومى الكلى وقياسه ، فان المقارنة بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتى سوف تكون صعبة ، بل ويمكن أن تكون مضللة . غير أنه يبدو من الشواهد المتوافرة عن اتجاهات الانفاق التعليمى في الماضي في الاتحاد السوفييتى ، أن النسبة التى ينفقها على التعليم في الوقت الحاضر بالنسبة للدخل القومى الكلى والانتاج تكاد تتكافأ مع ما هو حادث في الولايات المتحدة ومع مستويات دول أوربا الغربية .

ويبدو معقولا أن نتوقع زيادة متدرجة أكبر على ما يصرف على التعليم في الاتحاد السوفييتى وغيره من الدول الصناعية وذلك رغم المستوى المرتفع الذى وصل اليه التعليم فعلا في هذه الدول .

وينبغى على معظم الدول الصناعية أن تعمل على مواجهة الارتفاع المتزايد في النفقات التعليمية ، ولكن هذا لا يخلو من صعوبات جسيمة في بعض الحالات . فالمملكة المتحدة على سبيل المثال تواجه الآن مشكلة خطيرة ، هى أنها سوف يصعب عليها أن تحافظ على خدماتها التعليمية الحالية وأن تتوسع فيها وتحسنها لكى تتمشي مع ما أعلنته من أهداف

---

(١) انظر الملحق رقم (١٨) — See Appendix 18.
(٢) » » » (١٩) — See Appendix 19.
(٣) » » » (٢٠) — See Appendix 20.

تعليمية . ولسوف تستمر هذه الصعوبات حتى تزداد سرعة نمـــوها الاقلاصادى وتنفك صعوباتها المالية المرتبطة بميزان المدفوعات Balance of payment . وقد أعلنت بعض دول أوربا مؤخرا اصلاحات هامة في التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، كما وضعت خططا جزئية للتوســع في التعليم العالى والجامعى ، ولكنها سرعان ما اكتشفت أن نفقات هذه الاصلاحات والتوسعات مكلفة للغاية ، وأنه كان يجب تأجيلها بعض الوقت نظرا للصعوبات المالية التى تمر بها هذه الدول وتواجهها . وليس هناك شك في أن كثيرا من هذه المفاجآت غير السارة ينتظر أن تواجهها دول اخرى .

ورغم أن التعليم في الدول الصناعية يمكن أن يواجه بعض الصعوبات والمتاعب نتيجة الضغوط المالية ، الا أن النقطة الجوهـــرية في أزمتها التعليمية ليست في قلة الموارد المالية بقدر ما هى في حالة القصور الذاتى المهيمنة على نظمها التعليمية التقليدية . ويساند هذا الاتجاه بعض قطاعات الرأى العام المحافظة التى تخشى التغيير والتطوير ، وهذه كلها عــوامل تبطىء من جعل نظم التعليم تتلاءم مع بيئاتها وتسرع في جعلها عقيمة وغير مناسبة لعصرها .

الأزمات المالية في الدول الناميـــة :

ويختلف الأمر في الدول النامية اختلافا كبيرا ، اذ أن الســــلطات التعليمية فيها تتحرك على أرضية مالية وعرة ، وتتزايد وعورتها يوما بعد يوم الى درجة قد تصل في وقت قريب الى حالة تعوق الحركة بالنســـبة لبعض هذه الدول . ورغم أن معدلات النمو الاقتصادى في الدول النامية تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا ، الا أنها على وجه العموم منخفضة وغـــير محققة للآمال (١) . فبالقياس الى نسبة زيادة النمو التى وضعت لهذه الدول كهدف للوصول اليه وهى نسبة قيمتها ٥٪ وقد انتقدها الكثيرون عام ١٩٦١ على أنها نسبة متواضعة للغاية ــ نجد أن متوسط النمو الحقيقى لهذه الدول حوالى ٢٥ر٤٪ فقط ، وأن عددا كبيرا من الدول يقع دون هذه النسبة أو هذا المستوى (٢) . ويمكن للفروق الصغيرة في النســـب

---

(١) انظر الملحق رقم (٢١) . See Appendix 21.

(٢) United Nations, The United Nations Development Decade at Mid-Point. An Appraisal by the Secretary-General, New York, 1965.

المئوية للنمو الاقتصادى لهذه الدول ان تحدث فروقا كبيرة بالنسبة لقدرتها على تقوية نظمها التعليمية وتدعيمها . ولذلك ينبغى ان تطور هذه الدول اداءها التعليمى لكى يسرع ذلك من نموها الاقتصادى . ومن ناحية اخرى، فانها لا تستطيع أن تزيد من الموارد المالية التى تستثمرها في التعليم حتى ينمو اقتصادها . وهذا موقف يشبه « مسألة الدجاجة والبيضة » ، ايهما يأتى قبل الآخر . وللأسف ، فان عددا قليلا للغاية من الدول التى تواجه هذه المشكلة قد وصلت الى مرحلة الانطلاق التى تمكنها من ان تحقق نموا اقتصاديا ذاتيا بدرجة معقولة .

ويبدو الوضع المالى لعدد من هذه الدول النامية مخيفا للغاية وذلك في ضوء ما يحدث لنمط مصروفات ميزانياتها العامة والتزاماتها المالية المتراكمة . فالملاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الاجتماعية قد تزايد في هذه الدول الى درجة كبيرة لم تترك الا أجزاء صغيرة لاستثمارات التنمية الضرورية . وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية ، وارتفعت الفوائد والالتزامات تجاه ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبية ووصلت الى نسبة عالية للغاية . وهناك عدد منها آخذ في الزيادة مثقل بتكاليف ضخمة في مجالات الامن والدفاع . واخيرا نجد أن مشكلة الغذاء في بعض هذه الدول قد اندفعت الى المقدمة على نحو حاد يقتضي اهتماما عاجلا .

وفي ضوء النظرة الكاملة لهذه الحقائق فاننا لسنا في حاجة الى « كرة بللورية » لكى نرى من خلالها أن معظم الدول النامية سوف تجد صعوبة تتزايد على الدوام في العمل على زيادة مخصصات التعليم من مواردها الكلية . بل أن البعض منهم سوف يجد صعوبة متزايدة لكى يحافظ على المخصصات الحالية للتعليم . وسوف يحتاج القادة في هذه الدول الى حكمة عظيمة وشجاعة بالغة ليخطوا بنجاح في طريق الاقتصاد الصعب الممتد أمامهم . وهم أيضا يحتاجون الى أكثر من هذا ، فهم يحتاجون الى مساعدات من الخارج بقدر أكبر مما يحصلون عليه الآن . والبديل لهذا بالنسبة لكثير من هذه الدول هو تفاقم الأزمة فيها وما يترتب عنها من عواقب أليمة يتردد صداها وتأثيرها في جميع أنحاء العالم .

مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية :

واذا ما تركنا مشكلة الفقر العام في الموارد المالية جانبا ، فسوف

نجد أن نظم التعليم في الدول النامية تواجه بعض مشكلات اخرى خاصة . واولى هذه المشكلات هى أثر الانفجار السكانى في هذه الدول على ميزانياتها وقد اشرنا من قبل الى مثال أوغنده وأوضحنا أن سرعة التوسع فى تعليمها الابتدائى خلال السنوات الخمس عشرة القادمة ينبغى أن تكون الى الحد الذى يجعل التعليم يساير الزيادة في عدد الأطفال ممن هم فى سن الالتحاق بهذا التعليم . ويوضح شكل (١٣) تقديرات لما يمكن أن يحدثه النمو السكانى ذاته بالنسبة لميزانية التعليم الابتدائى في أوغنده . ولعل الافتراضات والطرق التى يقوم عليها هذا الشكل يمكن أن تقترح طريقة معينة تستطيع دول اخرى أن تشخص بواسطتها . موقفها بالنسبة لهذه المسألة (١) . ويبين احد هذه التقديرات تكاليف التعليم في السنوات المقبلة للمحافظة على نسبة المشاركة الحالية في أوغندة وهى حوالى ٤٧ في المائة . ويبين التقدير الآخر المشار اليه في الشكل بمسافة عدم المشاركة nonparticipation gap التكاليف اللازمة للابقاء على العدد المطلق للتلاميذ الذين لا يلتحقون بالمدارس بالمرة ثابتا .

وثمة مشكلة شائكة اخرى تواجهها الدول النامية ، وتنطبق على وجه الأخص بالنسبة للدول الافريقية ، وهذه المشكلة تتضمن العلاقة بين أجور المعلمين ومتوسط دخل الفرد . ان هذا المتوسط يمكن أن يكون بمثابة مؤشر تقريبى لقدرة الدولة الاقتصادية على دعم التعليم والخدمات الاخرى ، وذلك نظرا لان وسائل تمويل هذه الخدمات ينبغى ان تأتى أساسا من دخول جميع أفراد السكان . ويمكن بالرجوع الى جدول (٤) أن نرى صورة معينة للكيفية التى يعمل بها هذا المؤشر في أماكن متعددة غير أن الفكرة العامة يمكن أن نوضحها على نحو أفضل بمقارنتها بحالة مخالفة هى حالة الولايات المتحدة الامريكية . ان المدرس العادى في المدرسة الابتدائية أو الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية يحقق دخلا يزيد بعض الشيء عن ضعف متوسط دخل الفرد فيها . وعلى ذلك اذا زاد عدد المعلمين في مدرسة معينة بمقدار معلم واحد فقط ، فان ميزانية التعليم في هذه المدرسة ينبغى أن تزداد بما قيمته حوالى ضعف متوسط الدخل لفردين عاديين من السكان . بينما يتطلب اضافة معلم جديد واحد الى مدرسة معينة في دولة أفريقية معينة أن تزداد ميزانية التعليم للمدرسة بما قيمته حوالى متوسط الدخل لعدد يتراوح بين عشرين وثلاثين من

---

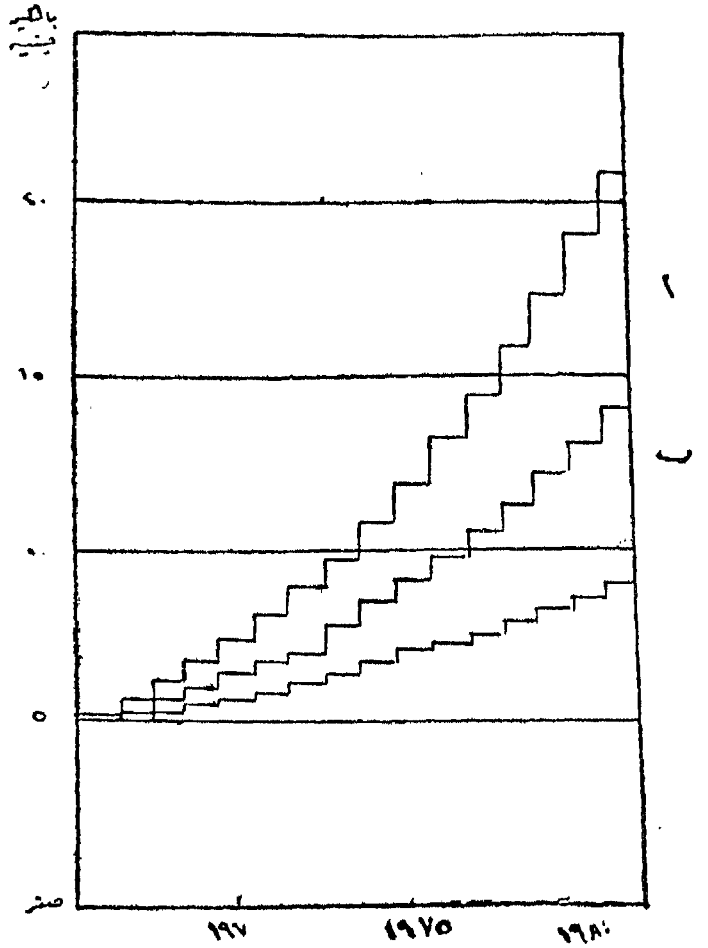
(١) انظر الملحق رقم (٢٢) .

See Appendix 22.

شــــكل رقم (١٣)

الزيادة في السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم

(حالة التعليم الابتدائى في أوغندا)



(أ) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤,٩ إلى ٢٠,٩٣ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ١٦,٠٣ مليون جنيه وذلك للمحافظة على ثبات مسافة تخلف الاستيعاب (الفرق بين العدد الكلى للأفراد فى سن التعليم وعدد التلاميذ المقيدين بالمدارس) nonschooliag gap

(ب) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية الضرورية للتعليم من ٤,٩ إلى ١٤,١٩ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٩,٢٩ مليون جنيه وذلك لجعل نسبة القيد ثابتة Enrollment ratio

(ج) إذا فرضنا الثبات فى تعداد السكان فان التكلفة الجارية والضرورية للتعليم سوف ترتفع من ٤,٩ إلى ٩,١ مليون جنيه فى عام ١٩٨١ بزيارة قدرها ٤,٢ مليون جنيه.

جدول (٤) نسبة أجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد

الدولة	مستوى المرتب	فى المرحلة الأبتدائية	فى المرحلة الثانوية
فى أفريقيا :			
غانا (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤,٢	١٤
مدغشقر (١٩٦٥)	بعد ١٠ سنوات	١٨,٢	٢٣,٧
النيجر (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤٦,٢	—
السنغال (١٩٦١)	فى المتوسط	٨,١	١٧,٣
روديسيا الجنوبية (١٩٦١)			
فى آسيا :			
بورما (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٣,٩	١٥,١
الهند (١٩٦٦)	المتوسط	٢,٥	٤,٨
جمهوريا كوريا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٩,٨	١٢,٤
الباكستان (١٩٦٢)	»	٢,٩	٧,٨
فى أمريكا اللاتينية :			
الارجنتين (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	١,٧	٣,٠
شيلى (١٩٦٣)	»	٢,٧	٤,٨
الاكوادور (١٩٦٣)	»	٥,٣	٧,٨
المكسيك (١٩٦٣)	الحد الاقصى	٥,٦	١٥,٧
بنما (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	٣,٦	٩,٠
فى الدول الصناعية :			
النمسا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	١,١	١,٦
اليابان (١٩٦٣)	فى المتوسط	١,٩	٢,٨
بريطانيا (١٩٦٤)	»	٢,٦	٣,٠
الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٥)	»	٢,١	٢,١

* متوسط دخل الفرد من الانتاج القومى الكلى .

** المتوسط على أساس معلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً .

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics (May, 1967; World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP), Survey of the Status of the Teaching Profession in Asia (Washington D.C., 1963); WCOTP, Survey of the Status of the Teaching Profession in the Americas,

=

السكان . وبطبيعة الحال فان اضافة أستاذ جديد الى هيئة التدريس في الجامعة سوف يكلف ميزانية التعليم فيها قدرا اكبر من ذلك بكثير . ويمكن ان نعبر عما سبق بطريقة اخرى فنقول ان المعلمين في الدول الافريقية ـ يحصلون على اجور افضل مما يحصل عليه المعلون في الصناعيـة وذلك بالنسبة لما يحصل عليه الفرد العادى من السكان في كل حالة ، ومع ذلك وفي نفس الوقت فان مستوى المعيشة للمعلمين في الدول الأفريقية أقل عادة عن مستوى المعيشة لنظرائهم في الدول الصناعية . وينطبق هـذا القول ـ وان كان بدرجة أقل ـ على دول كثيرة اخرى نامية غير الدول الأفريقية .

ولا شك ان مثل هذا التفاوت الواضح في نسب الدخل بين أجور المعلمين وبين متوسط دخل الفرد قد ساعد على جذب الأفراد للعمل في مهنة التدريس . ولكن هذه الحالة لا يمكن أن تستمر اذا ما ظل التوسـع في التعليم مستمرا . فمن ناحية ، سوف لا يتوفر لنظم التعليم السـبل والامكانيات لكى تستمر في تعيين معلمين جدد بأجور لها هذا المعدل المرتفع نسبيا ، بينما عليها في نفس الوقت ان تستمر في رفع معدلات الاجـور الحالية للمعلمين . بل وأكثر من ذلك فطالما أن التعليم يتسع ، فان قيمـة الموارد المحدودة التى تعتبر أساسا للأجور سوف تتناقص تدريجيا . ومع ذلك فان كل هذا سوف لا يغير من فكرتنا الأساسية وهى أن التعليم سوف يظل لفترة طويلة مقبلة عملا باهظ التكاليف في الدول النامية اذا ما قورن بقدرة السكان على دفع تكاليفه .

---

prepared by Margarita Davies (Washington, D.C.; no date); P. Guillaumont, D. Grabe, P. Verdun, Les Depenses d'enseignement au Senegal, Monographies africaines, No. 5 (Paris : Unesco, IIEP, 1967); J. Hallak, R. Poignant, Les Aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française, Monographies africaines, No. 3 (Paris : Unesco, IIEP, 1966); OECD Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, 1965 (London) pts I and 11; United States, Digest of Educational Statistics (Washington, D.C., 1965).

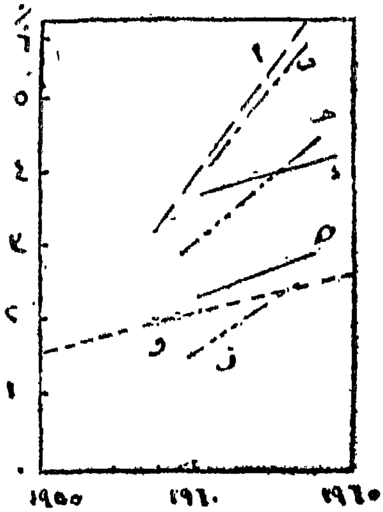
ويمكن ان ننظر الى نفس الفكرة السابقة من زاوية أخرى في ضوء التركيب السكانى في كل من الدول النامية والصناعية ، وفي هذه الحالة سوف نجد ان نسبة صغار السن في الدول النامية أكبر . فمثلا نجد في الاحوال العادية ان نصف عدد السكان في الدول النامية من فئة عمر ١٩ سنة أو اقل ، بينما متوسط العمر بالنسبة لمعظم الدول الصناعية هو في حدود ٣٠ الى ٣٥ سنة . ومعنى ذلك أن السكان في سن العمل في الدول النامية وهم نسبيا اقل ، ينبغى أن يتحملوا عبئا اكبر في الدعم والتمويل ، ويدخل في ذلك بطبيعة الحال دعم التعليم وتمويله لبقية الأفراد من السكان ممن هم دون سن العمل . ولتوضيح هذه النقطة نذكر بعض امثلة ، ففى فرنسا وجمهورية المانيا الفيدرالية نجد مقابل كل طفل فى سن المدرسة حوالى خمسة أفراد من السكان في سن العمل ، بينما في غانا والهند والمملكة المغربية ينخفض هذا الرقم الى حوالى النصف ، اى يقابل كل طفل منها في سن التعليم حوالى ٢½ من الأفراد البالغين في سن العمل (١) .

ورغم هذا العبء الثقيل فان الخطوط العامة لنفقات التعليم في الدول النامية توضح انها قد ارتفعت بالنسبة لمواردها الى درجة اكبر مما حدث في الدول الصناعية . ويوضح شكل (١٤) عينة لهذا القول . ورغم أن الكثير من الأرقام والصور الموضحة في هذا الشكل يحتمل أن تحتوى على نسبة خطأ كبيرة الا أن الصورة العامة التى تنقلها يمكن الاعتماد عليها الى درجة معقولة . ففى معظم هذه الدول زاد ما يصرف على التعليم خلال فترة تمتد فقط من خمس الى عشر سنوات الى ضعف أو ثلاثة أضعاف ما كانت تنفقه على التعليم قبل هذه الفترة (٢) . ففى عدد كبير من دول امريكا اللاتينية يصل الآن نسبة ما يصرف على التعليم بين ٣ الى ٤ في المائة من الانتاج القومى الكلى بينما كانت هذه النسبة في أوائل الخمسينات تتراوح من ١ الى ٢ في المائة فقط . وفي بعض دول كالمكسيك وهندوراس يصل ما ينفق على التعليم الآن حوالى ٢٥٪ من ايراداتها العامة Public revenues . وفي نفس الوقت وصل ما تنفقه بعض الدول الافريقية على التعليم ــ ويشمل ذلك ما تحصل عليه من معونات اجنبية ــ الى نسبة عالية تعادل ٦ في المائة أو أكثر من انتاجها القومى الكلى ، وما يعادل الخمس أو أكثر من الموارد المالية العامة . ورغم ذلك فمازال الطريق أمامهم

(١) أنظر الملحق رقم (٢٣) — See Appendix 23.
(٢) » » » (٢٤) — See Appendix 24.

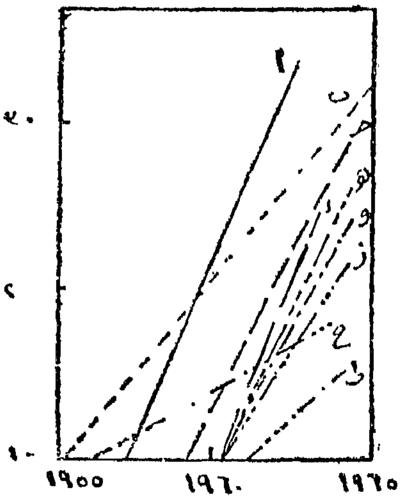
(شكل ١٤) إجمالي النفقات التعليمية في الدول النامية

نسبة الى الانتاج القومى الكلي او الدخل القومى



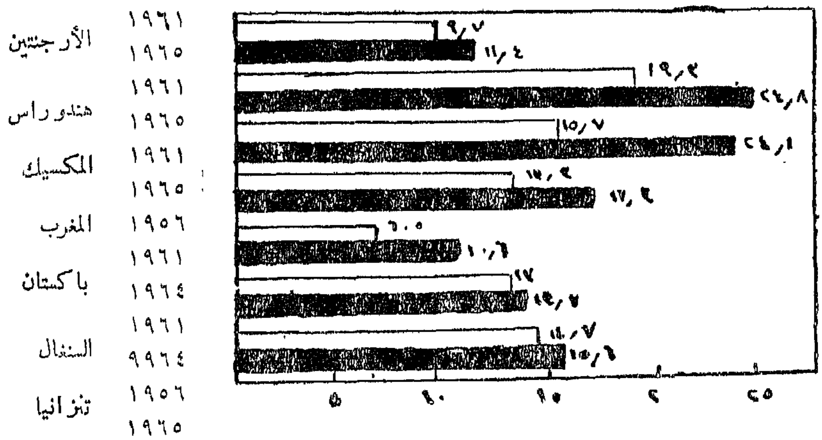
ا – تونس
ب – السنغال
ج – فنزويلا
د – ساحل العاج
هـ – كولومبيا
و – الهند
ز – المكسيك

بالمقادير المطلقة



ا – باكستان
ب – الهند
ج – تونس
د – ليبيا
هـ – المكسيك
و – بوليفيا
ز – فنزويل
ح – تنزانيا
ط – السنغال

نسبة الى الميزانية الكلية العامة



طويلا لتحقيق حاجاتهم واهدافهم التعليمية ، ويحدونا بعض الأمل أن تستطيع هذه الدول تحقيق ذلك .

ان القادة في كثير من الدول النامية قد أصبحوا اليوم على معرفة جيدة بحقائق الحياة الاقتصادية الجسيمة التى تواجههم . وهم يدركون أن تحقيق أهدافهم التعليمية سوف تحتاج الى وقت أطول مما كانوا يأملون ، ولكنهم يمضون في شجاعة وتصميم للوصول اليها . وقد يحتاج الأمر الى شجاعة شخصية وسياسية من جانب هؤلاء القادة ليعلنوا الى شعوبهم في اخلاص وصراحة أن الآمال ومستويات الطموح التعليمية ينبغى أن تتلاءم مع مستويات اقتصادية وجدول زمنى لتحقيقها أكثر واقعية .

ويجدر بنا في هذا الصدد ان نبحث سريعا الأهداف التعليمية الاقليمية الطموحة التى تبنتها منذ سنوات قليلة ماضية مؤتمرات اليونسكو لوزراء التربية والتعليم في أمريكا اللاتينية وآسيا وأفريقية . ولا شك أن هذه الأهداف قد استحثت الجهود التعليمية في كثير من هذه الدول اذ تبين الاحصائيات ان مزيدا من التقدم قد حدث فعلا في تحقيق الاهداف طويلة الأجل الخاصة بالتوسع في التعليم وزيادة نسبة القيد فيه ، وأنه بالنسبة للتعليم الثانوى فقد سبق التوسع الجدول الزمنى المرسوم له . وحديثا درس خبراء الاحصاء في منظمة اليونسكو المتطلبات المالية للسير بالجدول الزمنى نحو تحقيق أهدافه حتى عام ١٩٧٠ . وأوضحت النتائج انه لتحقيق هذا الجدول فان ذلك يتطلب من الدول الأفريقية كمجموعة — ورغم التفاوت فيما بينها — أن تصرف حوالى ٧٪ من دخلها القومى الكلى على التعليم . ونفس الشيء بالنسبة لمجموعة دول أمريكا اللاتينية ومجموعة الدول الآسيوية ، اذ يلزمها أن تصرف على التعليم ٤٣ر٥٪ ، ٢٦ر٤٪ من الدخل الكلى على الترتيب . وعندئذ سوف تصل نسبة المشاركة في التعليم الابتدائى ٧١٪ في أفريقية ، ٧٤٪ في آسيا ، ١٠٠٪ في امريكا اللاتينية وذلك بالنسبة للمجموعة الكلية في سن هذا التعليم (١) . ورغم هذا فان هذه الأرقام والنسب يمكن أن تقلل من حقيقة الحالة ، وذلك لان الافتراضات الاقتصادية التى تقوم عليها هذه التقديرات تميل الى جانب التفاؤل . فقد افترض مثلا ان يكون هناك نمو سنوى مدعم بمعدل ٥٪ بالنسبة لامريكا اللاتينية وآسيا ، ٣٩ر٤٪ بالنسبة لأفريقية . كما افترض أيضا أنه بواسطة مستحدثات ومبتكرات تعليمية ،

(١) أنظر الملحق رقم (٢٥)

See Appendix 25.

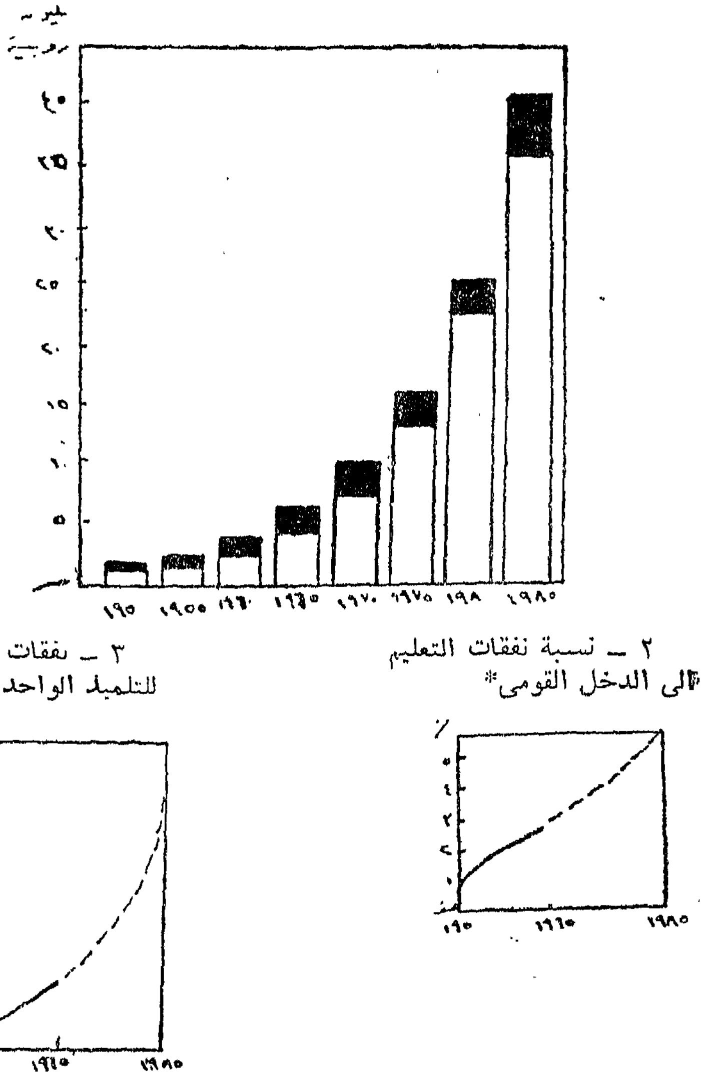
وعن طريق تعديلات تعليمية أخرى مختلفة سوف نستطيع أساسا أن نحافظ على تكلفة الوحدة (التلميذ) ونحول دون ارتفاعها . ويستثنى من ذلك بعض ارتفاعات بسيطة بالنسبة للتعليم الابتدائي في أفريقية والتعليم الابتدائي والعالى في آسيا . وهذه التقديرات بطبيعة الحال لا تنبىء بما سوف يحدث مستقبلا ، كما انها لا تزعم لنفسها أن تكون خطة عمل ، ولكنها تكشف بشكل آخاذ وملفت للأنظار مدى ضخامة الاقتصاد وأعمال التدبير والتوفير اللازمة لتحقيق الأهداف التى رسمت للتعليم منذ عدة سنوات .

ونذكر هنا حالة الهند ، وهى حالة تلقى بأضواء مفيدة على طول المشكلة التى نبحثها في هذا الفصل . ان اللجنة المشكلة حديثا للتعليم في الهند لم تكن لديها الشجاعة فحسب لتحديد الزيادات الكبيرة في القيد بالمدارس والتحسينات في نوعية التعليم التى تراها ضرورية حتى عام ١٩٨٥ ، وانما كان لديها أيضا من الشجاعة ما جعلها تحدد مضامينها الاقتصادية الهائلة والجسيمة . ويلخص شكل (١٥) هذه الامور . وهو يوضح انه لكى تحقق أهداف الخطة التعليمية في الهند يلزم أن تزداد نفقات التعليم عموما – وعلى افتراض ثبوت الاسعار – الى ستة اضعاف ، وأن تزداد نفقات التعليم للفرد Per Capita الى خمسة أضعاف وذلك خلال الفترة من ١٩٦٥ – ١٩٨٥ . ولو أننا افترضنا على أحسن الأحوال أن اقتصاد الهند سوف ينمو سنويا بنسبة ٦٪ خلال هذه الفترة ، فان نفقات التعليم سوف تزداد من ٢ر٩٪ من الانتاج القومى العام الى ٦٪ منه في عام ١٩٨٥ . وان امة على معرفة ووعى بهذه الحقائق الصعبة ينبغى لها أن تكون مفعمة بالايمان الراسخ والشجاعة والثقة لتحدد لنفسها هذا المسار التعليمى البالغ الطموح .

وان الادلة التى استطعنا جمعها وتقديرها فيما يتصل بموضوع هام كالمدخلات المالية في التعليم واتجاهات التكلفة فيه قد أوصلتنا ، بكل أسف، الى صورة للمستقبل غير مستقرة وعلى الاخص عندما نطبقها على الدول النامية . واذا ما أصبح هناك في هذه الدول عدد كاف من الأفراد على معرفة ووعى بهذه الصعوبات وعقدوا العزم على بذل المزيد من الفكر والجهد والعمل التغلب عليها فان هذه الصورة المعتمة يمكن أن تقل فيها الظلال ويكثر فيها اللمعان . ويمكن تحقيق ذلك اذا ما استطعنا أن نقوم بالاجراءات الآتية : زيادة كبيرة في المعونات الخارجية للدول النامية ، خفض سريع وفي كل مكان من العالم للنفقات العسكرية المرتفعة واعادة توزيعها للأغراض السلمية ، التعجيل بالنمو الاقتصادى ، وادخال تحسينات

شكل ١٥
الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم في الهند

١ـ اجمالي النفقات على التعليم ١٩٥٠ – ١٩٨٥



Source : India, Report of the Education Commission (1964-1966) op. cit., (New Delhi : Ministry of Education).

* على افتراض أن معدل النمو السنوى للانتاج القومى الكلى فى الفترة من ١٩٦٥ – ١٩٨٥ هو ٦٪ .

اساسية وهامة لرفع كفاية النظم التعليمية . ولكن بالنظر الى الأشـياء القائمة في وقتنا الحاضر فان الجمع بين مثل هذه الاجراءات وتنفيـذها يبدو حلما وأملا بعيدا ، لأنها لا تمثل أساسا واقعيـا لتخطيط تعليمى وسياسة تعليمية سريعة ومباشرة .

ويكفى ما سبق ذكره في هذا الفصل عن المدخلات في نظم التعليم وننتقل بعد ذلك الى دراسة وفحص ما يحدث وما يحتمل أن يحدث على الجانب الآخر من العملية التعليمية وهو ما أشرنا اليه باسم المخرجات التعليمية او مخرجات النظم التعليمية . أما العملية التعليمية ذاتها التى تقع بين هذه المدخلات والمخرجات فسوف نتناولها أيضا في فصول تالية .

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

صعوبات قياس المخرج التعليمي :

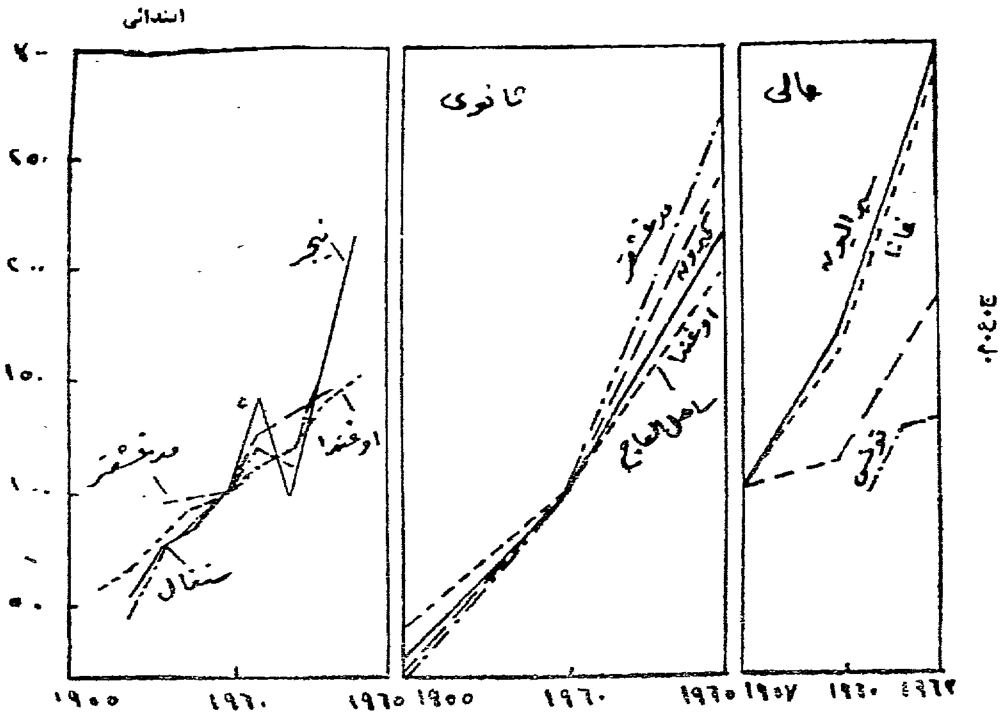
يصعب بل ويستحيل ان نقيس بواسطة اى مقياس معروف لنا حاليا المخرج الكامل والأثر الحقيقى لنظام تعليمى معين . ويمكن أن ندرك بعض ما تتضمنه مثل هذه العملية لو اننا تصورنا مدرسة تتكون من تلميذ واحد فقط ثم تساءلنا في يوم تخرجه عن نوع المخرج التعليمى الذى حصل عليه . وتأتى الاجابة . عادة بان هذا المخرج يشتمل على اشياء كثيرة ومتعددة ، ومنها على سبيل المثال ، الحقائق والمفاهيم التى تعلمها ، وأساليب التفكير التى اكتسبها . والتغيرات السلوكية التى حدثت فى نظرته الى الامور وفي قيمه واتجاهاته ومطامحه وسلوكه الذاتى . واذا ما تساءل البعض بعد ذلك عن الكيفية التى سوف تؤثر بها كل هذه الاشياء في حياة التلميذ المستقبلة ، وفي أسرته . وفي المجتمع فان صعوبة الاجابة عن مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات ، وذلك لأن مثل هذه العلاقات بين السبب والنتيجة أو بين العلة والمعلول Cause and effect في معظم الحالات تكون غير واضحة ، مثلها كمثل خط نرسمه على صفحة الماء . واذا كان من الصعب تحديد هذه المسائل في حالة تلميذ واحد فقط ، فانها ولا شك سوف تصل الى درجة متناهية من الصعوبة وستبعث على الحيرة ، عندما يتكون المخرج التعليميى من أفواج من التلاميذ كثيرة العدد تتدفق خلال مسالك تعليمية متنوعة تختلف في مدة دراستها .

وهكذا فان التقدير الشامل والدقيق لمخرجات اى نظام تعليمى امر مستحيل تقريبا ، ورغم ذلك فانه من الممكن أن نحصل على تقدير تقريبى له فائدته . وهذا التقدير مفيد أساسا ،، رغم أنه ناقص وغير تام ، لأنه يظهر مجموعة من المؤشرات التى يمكن استخدامها لتدل على مدى ملاءمة المخرج والانتاجية في نظام تعليمى معين ، وهذا ما سنتناوله فيما يلى .

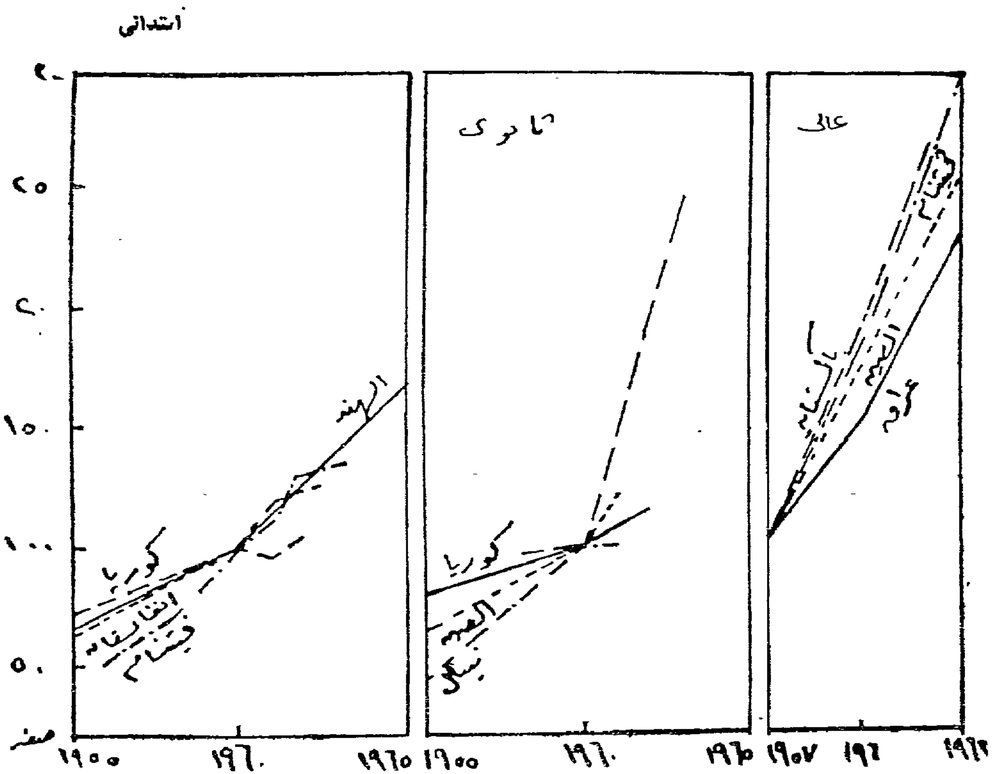
ان أسهل قياس لمخرج النظام التعليمى هو عدد التلاميذ الذين

يتخرجون فيه . وبعض التلاميذ يتركون التعليم مبكرا وقبل أن يكملوا مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية معينة . وهؤلاء هم المتسربون Dropouts والراسبون Failures ويتوقف ذلك على ما اذا كانوا قد تركوا التعليم باختيارهم أم أن النظام التعليمى قد نبذهم واجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات . وهناك تلاميذ آخرون يكافحون من أجل مواصلة تعليمهم واتمامه بالنسبة لمرحلة تعليمية معينة ، وبعد ذلك اما أن يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون الى العمل في الحياة ، واما أن يبقوا ويواصلوا التعليم في المرحلة التعليمية التالية .

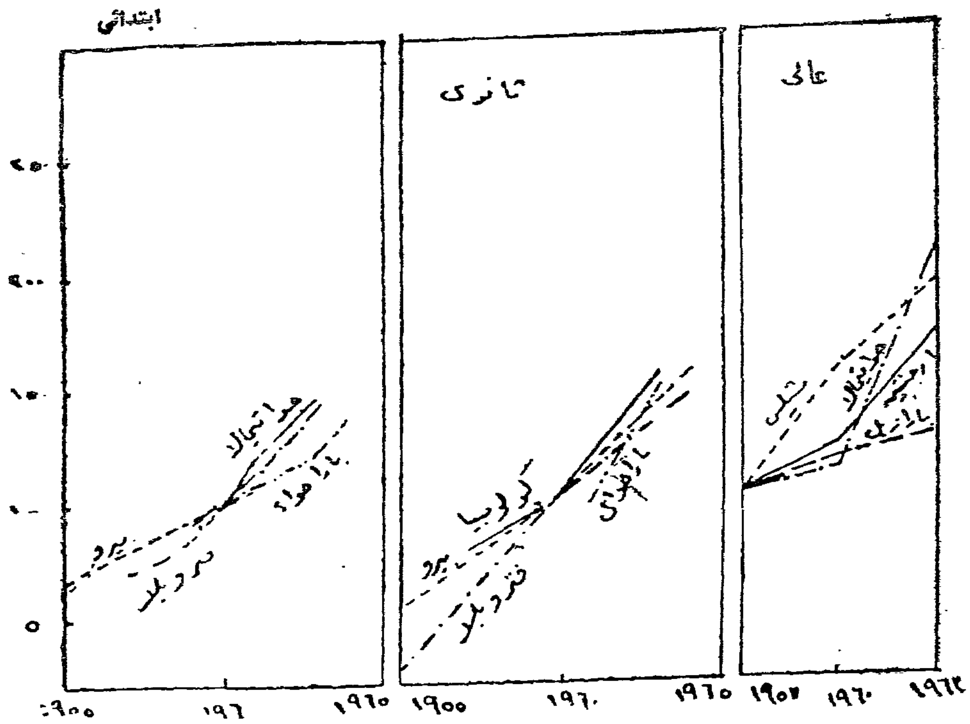
وانه لمن المهم ان نميز بين منتجات تامة واخرى غير تامة ، ومن المسلم به ان الذين لا يكملون التعليم فى مرحلة معينة لا يمثلون فاقدا تاما . فهؤلاء يحملون معهم قدرا مفيدا من التعليم ويتناسب هذا القدر كثرة أو قلة مع المدة التى قضوها في التعليم ، حتى اذا لم يزودهم النظام التعليمى بكل ما قصد الى تحقيقه . غير أن النقطة الهامة هى أن المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها تميز تمييزا حادا بين المنتجات التامة وغير التامة . ففى كثير من المجتمعات النامية نجد أن مجرد التردد على المدرسة وتعلم القراءة تجعل الفرد متميزا وتصله بالعالم الحديث وتعطيه مكانة خاصة . واذا ما التحق بالمدرسة الثانوية أو الجامعة فان ذلك يمكن أن يضعه ضمن فئة صغيرة من « صفوة المتعلمين » المتميزة في المجتمع ، حتى اذا لم يتم الفرد تعليمه الى نهاية هذه المراحل التعليمية . وفي مجتمع ترتبط فيه المستويات التى يحققها التعليم ـــ ممثلة في الشهادات والدرجات العلمية التى يحصل عليها الفرد ـــ ارتباطا وثيقا بفئات وأنواع معينة ومفضلة من الوظائف والمكانة الاجتماعية ، ينتظر أن يكون للفرد الذى يتم تعليمه مستقبل وظيفى مرموق أكثر قيمة ومكانة عن الآخرين الذين لم يتموا تعليمهم . ومن ناحية اخرى ، فان الفرد الذى يتسرب من التعليم أو يرسب فيه انما يحرق في الواقع جسورا هامة متصلة بالمستقبل . وعندما يتعرض كل ذلك للخطر بما في ذلك المكانة الاجتماعية للأسرة ككل ، فاننا لا نجد صعوبة في تفسير تزايد القلق كلما اقتربت مواعيد الامتحانات والقبول بالمدارس سواء كان ذلك في دار السلام ، أو في باريس ، أو في مدينة أوك بارك بولاية الينوى بالولايات المتحدة الامريكية . وان هذه الانواع من القلق والمطامح في نفس الوقت ، كما أوضحنا في مناقشتنا لمسألة الطلب الاجتماعى على التعليم ، كانت هى القوى الرئيسية التى ادت الى زيادة كبيرة في أعداد



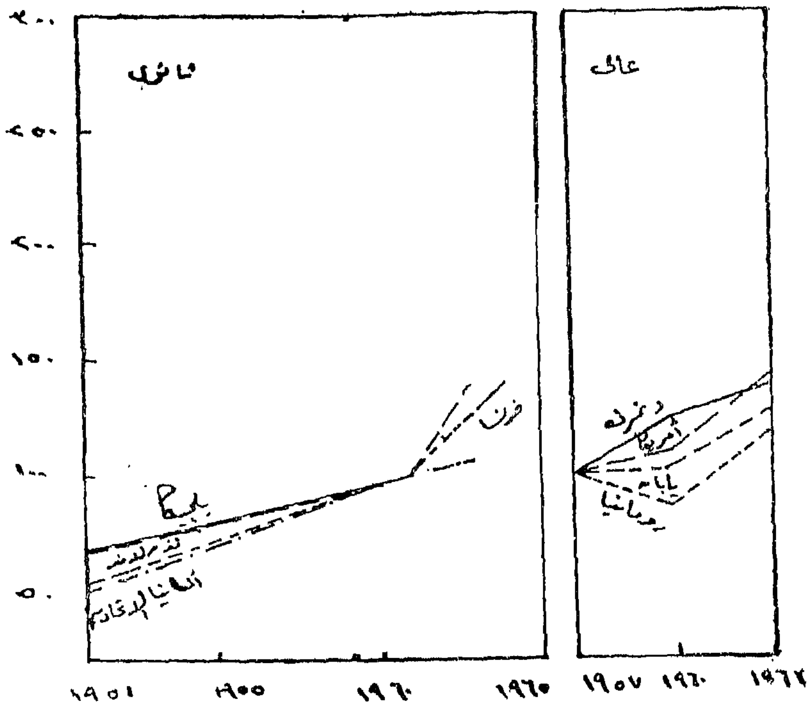
شكل ١٦ (١) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول افريقيا



شكل ١٦ (ب) : زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول آسيا



شكل ١٦ (حـ) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول أمريكا



شكل ١٦ (٢) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في الدول الصناعية

المقيدين بالتعليم والمتخرجين فيه في مختلف انحاء العالم خلال العشر سنوات الماضية .

وتوضح اشكال ١٦ (ا،ب،جـ،د) ارتفاع المخرجات التامة في عينة من الدول في مناطق مختلفة من العالم وذلك في الاعوام الاخيرة . وكما هو متوقع فان المخرجات من المدرسة الابتدائية قد ارتفعت ارتفاعا كبيرا في المناطق النامية ، وذلك لان التعليم الابتدائى قد بدأ فيها منذ عشر سنوات باعداد تقل كثيرا عن الاعداد التى يمكن ان يشملها هذا التعليم اذا عمم . ولا يزال الطريق أمامها طويلا لتعميم هذا التعليم ليشمل جميع الاطفال فى سن التعليم . أما بالنسبة للتعليم الثانوى والعالى فقد ارتفع مخرجه ارتفاعا كبيرا في جميع المناطق . وقد أصبح الهرم التعليمى في عدد كبير من الدول أكثر امتلاء وبدأت أجزاؤه المتوسطة والعليا تشبه الى حد كبير الشكل الحقيقى للهرم بعد أن كانت في الماضي أشبه برمح رفيع مثبت فوق صندوق عريض منخفض .

وفي معظم الدول اثرت هذه الاعداد المتدفقة من الخريجين والتى تتزايد بكثرة على « البروفيل التعليمى » للقوة العاملة ، ورفعت الى حد كبير من انتاجيتها المحتملة لسنوات قادمة . غير ان معظم النظم التعليمية على قدر ما نستطيع أن نصدر من الحكم عليها في ضوء أدلة غير كافية ، قد زاد مخرجها من المنتجات غير التامة خلال هذه الفترة . وهذه الحقيقة تكشف عن عدم التناسب بين نظم التعليم وبيئاتها الامر الذى يستحق الاهتمام .

وجدير بالذكر هنا انه حينما ناقشنا « التلاميذ » كأحد المدخلات في النظام التعليمى قارنا بين نوعين من النظم التعليمية ، أولهما « مفتوح » للغاية والثانى « انتقائى » الى درجة كبيرة . وينبغى أن نضيف هنا انه على الرغم من أن كلا النظامين ينتج اعدادا كبيرة من المنتجات غير التامة ، الا انهما يحققان ذلك بتأثير نفسي وفيزيقى مختلف .

أولا : النظام الانتقائى : هذا النظام لا يضيق ذرعا بالتلاميذ الذين يتركون التعليم قبل الأوان أو قبل اتمام مراحله المختلفة لان مهمته الاساسية بالنسبة للتعليم في المراحل بعد المرحلة الابتدائية هى ، كما سبق ان لاحظنا ، غربلة التلاميذ وانتقاء القادرين والواعين منهم ليتشكل منهم في النهاية صفوة متعلمة منتقاه تقوم على توجيه شئون المجتمع . وخلال

عمليات الغربلة والنبذ التى تتم في هذا النظام تدمغ أعداد كبيرة من التلاميذ بكلمة « راسب » وذلك قبل أن تتوفر لهم الفرصة كى يختاروا بأنفسهم بين ان يواصلوا التعليم او يتركونه ، وفي مثل هذه الظروف يمكن لهـذا الرسوب أن يقعد التلميذ ويعوقه في حياته .

ثانيا : النظام المفتوح : وفي هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ، ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة لان رسالة هذا النظام هى اعطاء كل طفل الفرصة لتنمية امكانياته مهما كانت الى أقصي حد ممكن . وفي حالة المعدلات المرتفعة للتسرب يمكن أن يتعرض القائمون على ادارة مثل هذا النظام لتعذيب نفسي يرجع الى شعورهم بالاثم ظنا منهم أن لهـم يدا في حرمان هؤلاء المتسربين من الفرص التى كان يمكن أن تتوفر لهم في المستقبل .

وتمر دول غرب أوربا مثل فرنسا وانجلترا بمرحلة انتقال صـعبة يتغير فيها نظامها التعليمى من نظام كان في وقت من الاوقات انتقائيا للغاية الى نظام مفتوح . فقد أحدثت فلسفاتها واهدافها الاجتماعية حتى الآن تغييرات عميقة تعدت التغيير في هياكل النظم التعليمية والامتحانات وأنواع الممارسات التعليمية . ويوضح نظام التعليم الفرنسي مثل هـذه التغـيرات وما يمكن أن تؤدى اليه ، ففى السنوات الاخيرة رسب حوالى نصف عدد طلبة الليسيه الذين جلسوا لامتحان البكالوريا Baccalauréat الذى يؤهل لدخول الجامعة . بل واكثر من ذلك أن حوالى ٤٠٪ من الذين تخطوا هذه العقبة ودخلوا الجامعة لم يتمكنوا من متابعة الدراسـة فيها الى ما بعد السنة الاولى الجامعية (١) . وبطبيعة الحال فان هـذه المعدلات المرتفعة والمتراكمة للرسوب وجميع ما تظهره كانت موضع انتقاد شديد من جانب التلاميذ والآباء وعدد غير قليل من المربين . ومع ذلك فان هذه المشكلة لا تقتصر على فرنسا وحدها ، ويمكن أن نجدها في صورها المختلفة في معظم دول أوربا .

وبالنسبة للولايات المتحدة الامريكية فان صورة هذه المشكلة تختلف ويمكن ان ننظر اليها على نحو استثنائى . فلقد انزعج المربون الامريكيون لسنوات طويلة من الأعداد الكبيرة من التلاميذ المتسربين من المدرسـة

See R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

الثانوية ، وهى تمثل مرحلة التعليم الذى يلى مباشرة مرحلة التعليم الاجبارى . كما أزعجهم ايضا دافعية التعلم المنخفضة عند هؤلاء التلاميذ انفسهم اثناء المحاولات الاخيرة المضنية لتحسينهم . ولقد انخفض خلال السنوات المعدل المرتفع للمتسربين من بين تلاميذ المدرسة الثانوية ، سواء كان ذلك نتيجة أساسية للجهود القوية من جانب المدارس لتحسين هذا الوضع أم كان نتيجة لعوامل بيئية . فمثلا ، منذ اربعين سنة نجد أن ٣٠٪ فقط من التلاميذ الذين نقلوا الى الصف الخامس هم الذين واصلوا التعليم في مرحلة المدرسة الثانوية ، بينما ارتفعت هذه النسبة اليوم الى ٧٠٪ (١) . ومما يثير السخرية على أية حال أنه بينما تخف حدة مشكلة المتسربين في التعليم الثانوى نجد أن هذه المشكلة أصبحت أمرا يتطلب الاهتمام في المرحلة التعليمية التالية للتعليم الثانوى . ويشغل بال المربين في الولايات المتحدة الامريكية في هذه الأوقات أن أكثر من نصف الطلبة الذين دخلوا الكليات والمعاهد فوق الثانوية Junior Colleges لم يتموا الدراسة فيها حتى نهايتها (٢) .

واذا ما انتقلنا من الدول المتقدمة صناعيا الى الدول النامية فاننا سوف نجد صورة مكبرة لنفس التعارض القائم بين الاهداف الاجتماعية والواقع التعليمى فمعظم الدول النامية تضع لنفسها كهدف نهائى أن نحقق نظاما مفتوحا للتعليم يمكن أن يخدم كل فرد الى أقصي ما تمكنه قدراته . وهذه الدول تعلم أنها لا تستطيع أن توفر هذا النظام في يوم وليلة . ولذلك تتبع كل دولة نوعا أو آخر من الاستراتيجية التعليمية الطويلة المدى في سبيل تحقيق هذا الهدف .

ولقد بدأت منذ وقت مبكر كل من الهند وعدد كبير من دول امريكا اللاتينية ، على سبيل المثال ، أسلوبا تحرريا في قبول التلاميذ بالمدارس . وقد أدى هذا الاسلوب الى اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ ، وارتفاع نسبة التلاميذ الذين يتركون التعليم قبل اتمام مراحله

---

(١) أنظر الملحق رقم (٢٧)

(٢)

See Burton R. Clark. The Open Door College : A Case Study (New York : McGraw-Hill, 1960), and L.L. Medsker, The Junior College : Progress and Prospects (New York. McGraw-Hill, 1960).

المختلفة . وكذلك ارتفاع وتزايد الصيحات التى تنتقد انخفاض التعليم وضعف مستواه . ويوجد في هذه الدول بعض استثناءات هامة وعلى الأخص بالنسبة لعدد من المدارس الثانوية ذات السمعة والشهرة الاكاديمية القديمة ، وبعض المدارس الفنية والعلمية والمعاهد الطبية التى تتبع نظاما دقيقا للقبول يحول دون زيادة أعداد الطلاب فيها مما يمكنها من المحافظة على جودة التعليم ومستواه . غير أن مثل هذه المدارس والمعاهد ذات الشهرة الأكاديمية تكون في الواقع نظاما منفصلا قائما بذاته داخل النظام التعليمى وهى في ذلك اشبه بجزر من الجودة الممتازة وسط بحر من الضحالة والرداءة .

وبطبيعة الحال يمكن أن ندافع عن مثل هذه القضية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الامريكية في اقامة معاهد متنوعة تتفاوت من حيث الجودة تفاوتا كبيرا . غير أن الجودة اذا ما انخفضت عن الحد الادنى المقبول واصبحت على نطاق واسع فان القضية سوف تفقد ما يسندها ويعززها . ولقد لاحظنا في حالة دول شرق افريقية كيف أن بعض هذه الدول تحاول أن تحد من زيادة الاعداد في التعليم الابتدائى في الوقت الحاضر كاجراء مؤقت لكى تتمكن من استكمال بناء نظامها التعليمى فى مراحله الثانوية والعالية . ويبدو أن جودة التعليم في هذه المراحل التى تلى مرحلة التعليم الابتدائى قد حوفظ عليها كما أن معدلات التسرب والرسوب وترك التعليم كانت منخفضة نسبيا . ويرجع الفضل في ذلك الى أسلوب الغربلة الموفق في اختيار التلاميذ الذين سيواصلون التعليم في مراحله التالية .

وفي هذا النظام الانتقائى لا يتمثل الفاقد التعليمى البشرى من الناحية الكمية في هذه الاعداد القليلة نسبيا من الراسبين والمتسربين . وانما يتمثل بحق وببساطة في هذه الاعداد الكبيرة التى فشلت منذ البداية في الحصول على فرص للتعليم فيه .

وهذه مسألة من الناحية الاحصائية تثير الاهتمام ، كما أنها تثير السلوي لهؤلاء الافراد غير المحظوظين الذين تعرضت مطامحهم التعليمية للخيبة والاحباط .

ولما كانت البيانات المتوفرة عن التلاميذ المتسربين من التعليم في الدول النامية غير دقيقة ، فان العينات الاحصائية التى يتضمنها جدول (٥)

تهدف الى اعطاء فكرة عن جسامة المشكلة فحسب . ومع ذلك يمكن ان نقول دون تردد أن المتسربين في المرحلة الابتدائية يشكلون في حقيقة الأمر اعدادا هائلة في جميع الدول النامية ، وذلك مهما كانت عليه سياسة القبول في المرحلتين الثانوية والعالية . وليس من المستغرب أو غير الطبيعى أن نجد في دولة معينة من هذه الدول ان نصف عدد التلاميذ على الاقل الذين التحقوا بالصف الاول الابتدائى يتركون المدرسة قبل اتمام الدراسة في الصف الرابع ، وحتى قبل أن يكتسبوا الالمام الكافى بالقراءة والكتابة . ومن المشكوك فيه القول أن استثماراتهم في التعليم في مثل هذه الحال قد فقدت تماما ، ولكن الذى لا شك فيه هو أن جزءا كبيرا منها قد فقد ، وان هذا الجزء المفقود يمثل جزءا كبيرا من جملة الاستثمارات في التعليم في هذه الدول . بل والاسوأ من هذا ان معظم هؤلاء الاطفال الذين يتركون التعليم في سن مبكرة يحكم عليهم بالانضمام الى صفوف الأمية الدائمة بين الكبار مكونين بذلك جيلا عارما من الأميين . وبقى أن نضيف الى كل ما سبق أن الارقام الدالة على هذا النقد التعليمى في جدول (٥) تخفى حقيقة اجتماعية هامة وهى ان معدل هذا الفقد يميل الى الارتفاع أكثر في المناطق الريفية عنها في المناطق الحضرية ، كما انه بالمقارنة بين البنين والبنات نجد أن هذا المعدل في حالة البنات أكبر نسبيا ، ويتوقف ذلك على الاتجاهات التقليدية المحلية تجاه المرأة .

مشكلة التسرب وصورتها في المستقبل :

ما هى الصورة التى يمكن ان تكون عليها مشكلة التسرب فى التعليم في الأعوام المقبلة ، يمكن أن نتوقع فعلا زيادة مستمرة وفي كل مكان في العالم في أعداد التلاميذ الذين سوف يستمرون في التعليم حتى اتمام مراحله المختلفة . ويرجع ذلك الى ضخامة اعداد التلاميذ الموجودين حاليا في مراحل التعليم وانواعه المختلفة ، وكذلك الى ضخامة الاعداد التى تنتظر الالتحاق بالتعليم في مراحله المختلفة . وبطبيعة الحال سوف يتوقف معدل الزيادة على عوامل كثيرة خاصة بكل دولة ومن هذه العوامل على سبيل المثال تمويل التعليم ، واتجاهات الزيادة في السكان وطبيعة التركيب السكانى ، والتوسع في حجم التعليم ، وشروط القبول وأنواع الامتحانات ونظمها .

وتبدو الصورة أقل وضوحا بالنسبة للتلاميذ الذين سوف يتركون التعليم خلال مراحله المختلفة . واذا كانت الخبرة التى مرت بها الولايات

جدول رقم (٥)

النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائى في بعض الدول النامية

الدولة	الصف: الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
إفريقية :					
جمهورية أفريقية الوسطى	٢١,٨	١١,٧	٩,٦	٧,١	٨,٠
داهومى	٢٤,٥	١٢,٨	١٠,٧	١١,٠	٥,٧
مدغشقر	١٨,١	١٠,٦	١٣,٦	٢٣,٤	٩,٢
النيجر	١٢,٦	٤,٨	١٢,٠	٥,٠	١١,٩
توجو	٣,١	١,٩	١,٠	٢,٠	١٠,٩
فولتا العليا	١٩,٢	١٧,٣	٧,٣	١٨,٧	٨,٤
آسيا :					
أفغانستان	٤,٠	١,٥	٢,٠	٧,٠	٤,٠
سيلان : (فى الحضر)	١٥,٦	٧,٥	٩,٧	١٠,٦	٨,١
(فى الريف)	١٧,٤	١١,٤	١١,٧	١٢,٨	٩,٨
الفلبين	٩,٢	٦,٨	٧,٦	١٠,٠	٨,٥
تايلاند	١٢,٠	٥,٠	٦,٠	—	٦,٠
أمريكا اللاتينية :					
الارجنتين	١٣,٤	٥,٦	٧,٨	١٠,٠	١٠,١
كوستاريكا	٧,١	١٠,٦	١٠,٨	١١,٥	١٠,٧

Sources : (Africa) : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du degré en Afrique Francophone, III (Paris, 1967) ; (Asia : Afghanistan and Ceylon) : Unesco, «The Problem of Educational Wastage at the First Level of Education in Asia,» in Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia, Vol. I, No. 2 (Bangkok, 1967) ; (Philippines and Thailand) : Ministry of Education, Japan, in cooperation with Unesco, Education in Asia (Tokyo 1964), p. 63; (Latin America, Argentina) : Consejo Nacional de Desarrollo, Education, recursosn humenos y desarrollo economic y social (Buenos Aires, 1966), p. 42; (Costa Rica) : unpublished data.
1966), p. 42; (Cosa Rica) : unpublished data.

المتحدة الامريكية لها أية دلالة في هذا الصدد ، فانه يمكن أن نتوقع زيادة مشكلة الرسوب ومشكلة التسرب وترك التعليم لاعداد كبيرة من التلاميذ في مراحل التعليم الثانوى والعالى وذلك في عدد كبير من النظم التعليمية في دول غرب أوربا . وسوف تزداد المشكلة حدة كلما ارتفعت معدلات القيد في التعليم وكلما زاد امتلاء الهرم التعليمى وأصبح أكثر تضخما . ويمكن لهذه الدول أن تخفف من هذه المشكلة لو أنها أسرعت في تعديل البناء التعليمى وتطوير الاداء التعليمى وأساليب الامتحانات بما يتلاءم والتلاميذ الجدد الذين يلتحقون بمراحل التعليم المختلفة . وسوف تستمر الولايات المتحدة الامريكية ولا شك في صراع مع مشكلة التلاميذ الذين لا يواصلون تعليمهم في المرحلة الثانوية والمرحلة العالية ، ونتيجة التوسع الطبيعى فى التعليم العالى سوف تزداد انزعاجا ازاء الحالات الكثيرة من طلبة الدكتوراه الذين لم يتموا دراستهم بنجاح .

وأما الصورة بالنسبة للدول النامية فانه من الصعب التنبؤ بانخفاض سريع في المعدلات المرتفعة لظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ، وذلك رغم أن المعدل يمكن أن ينخفض تدريجيا في كثير من هذه الدول . وعلى الأخص في الدول التى تستخدم سياسة اجتماعية معينة لنقل التلاميذ من صف الى آخر بدلا من الامتحانات وقيودها المعروفة .

وعلى أية حال فان معلوماتنا عن هذه الظاهرة في كل دولة ما زالت قليلة ومحدودة . فمثلا هناك عدة تساؤلات كالآتى . الى أى مدى تعزى هذه الظاهرة الى العوامل الثقافية والاقتصادية الخاصة بكل دولة ؟ والى أى مدى تعزى الى طرق التدريس غير الجيدة وغير المشوقة للتلاميذ وعلى الأخص في المناطق الريفية ؟ ان الاجابة عن مثل هذه الأسئلة تفتقر الى كثير من الدراسات والبحوث المحلية . ونحن في نفس الوقت نحتاج الى معرفة أكيدة عن أفضل الاجراءات التى يمكن اتخاذها لتصحيح هذه المشكلة . ومعرفة ما سوف تكلفة مثل هذه الاجراءات والى أى درجة يمكن أن تكون فعالة .

ومع ذلك ، فان بعض هذه الدول اذا ما استطاعت ان تنجح فجأة في التغلب على مشكلة التسرب من التعليم في المرحلة الابتدائية ، فانها سوف تواجه بمشكلة أخرى لها نفس الجسامة . ونعنى بها توفير ما سوف يحتاج اليها النظام التعليمى من موارد مالية ومعلمين وموظفين لكى يستوعب أعدادا وفيرة من التلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية . واذا

كان ثمة شيء مفيد لمشكلة التسرب فهو أن كثرة تسرب التلاميذ من مستويات التعليم الموجودة في أسفل السلم التعليمى قد خففت من الضغوط على مستويات التعليم التى تعلوها في هذا السلم .

وانه لمن الصعب على كثير من الدول النامية أن تضع في المستقبل قيودا على القبول والامتحان في التعليم الثانوى والعالى ، بينما كانت تتبع قبل ذلك سياسة مفتوحة غير مقيدة للقبول . ومن ناحية أخرى ، يمكن لهذه الدول أن تنجح في استخدام أسلوب انتقائى متشدد بالنسبة لمعاهد التعليم الجديدة الاكثر تخصصا ، وذلك من أجل المحافظة على أعداد التلاميذ فيها في حدود المعقول وبحيث يسمح هذا بالمحافظة على نوعية التعليم فيها وجودته . غير أن مثل هذا الاجراء سوف يضع ضغوطا أكثر على القبول في المعاهد العالية الاخرى والتى سوف تصبح الوعاء الذى تصب فيه جميع الحالات التى فشلت في دخول المعاهد العليا والكليات التى يتم فيها القبول على أساس انتقائى . وفي أمريكا اللاتينية والهند يمكن ان نجد أمثلة ناجحة لسياسة انتقائية للقبول في التعليم العالى تستند الى اساس من الفهم السليم للخبرة والاقتصاد واصول التعليم . ولكن يبدو أن العقبات العملية والسياسية لاتباع مثل هذه السياسة في القبول تكاد تكون صعبة التذليل . ومن ناحية أخرى ، ففى معظم الدول الافريقية التى تتمسك بسياسة انتقائية مدققة . ويمكن لها أن تحافظ فعلا على نوعية جيدة في التعليم ، وأن تتجنب عدة مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الموضوع . ولكن ازاء الضغوط على طلب التعليم التى ترتفع وتزداد بشدة في وقتنا الحاضر وفي المستقبل فقد يصبح من الصعب جدا عليها أن تدعم بقاء واستمرار مثل هذه السياسة الانتقائية في القبول .

ومن المسلم به كما أشرنا من قبل أن الارقام والبيانات الخاصة بعدد المتخرجين في مراحل التعليم وعدد حالات التسرب فيها تعتبر بمثابة مؤشرات مفيدة لمخرجات اى نظام تعليمى معين . ولكنها في حد ذاتها لا تزودنا بأساس كاف لتقييم الاداء التعليمى في هذا النظام . وبطبيعة الحال لا يمكن لنوع واحد من المؤشرات أن يقوم بمثل هذا العمل . وبالتالى ينبغى أن نفحص مؤشرات متنوعة كلما توافر لنا ذلك ، وأن نقيم حكمنا على الاداء التعليمى على اساس فحص هذه المؤشرات ودلالاتها مجتمعة .

واستمرارا في بحث هذا الموضوع ننتقل الى السؤال التالى : الى اى مدى تلائم مخرجات التعليم حاجات التنمية القومية والقوى العاملة اللازمة لهذه التنمية ؟

التعـــليم واعــداد القــوى العــاملة

علامات ملاءمة التعليم لهــذه الوظيفة :

هناك افتراض اساسي يقوم عليه الاعتقاد بأن التعليم نوع من الاستثمار الجيد في التنمية القومية ، وهو اعتقاد يشيع وينتشر الآن بين رجــال التربية والاقتصاد في جميع انحاء العالم . وينص هذا الافتراض على ان نظام التعليم سوف ينتج انواعا ومقادير من الموارد البشرية يتطلبها النمــو الاقتصادى ويفتقر اليها وان الاقتصاد سوف يستخدم هذه الموارد البشرية في الحقيقة استخداما حسنا . ولكن لنفترض ان ما يحدث هو العكس من ذلك تماما ، اى لنفترض أن النظام التعليمى انتج « خليطا » من القوى البشرية مختلفا عما تحتاجه ، أو لنفترض انه انتج الخليط الصحيح ولكن الاقتصاد لم يستخدمه الاستخدام السليم . ما الذى يترتب على ذلك ؟ ســوف تحوم الشكوك حول انتاجية التعليم وتثار حول مدى فاعلية وجدوى ما وضع فيه من استثمار .

ان هذا هو ما يحدث تماما اليوم في كثير من الدول ، فنظم التعــليم فيها مقصرة للغاية في انتاج الانواع الصحيحة التى تحتاج اليها من القــوى البشرية بل والاعداد الكافية منها لاحداث أفضل تنمية ممكنة . وبنفس الدرجة فان الهياكل الوظيفية وحوافز العمل ضعيفة في تكوينها بحيــث لا تستخدم الافراد المتعلمين على أفضل نحو ومن ثم تخدم الاحتياجات الحقيقية للتنمية . وينبغى ان نسلم مرة اخــرى بان الادوات التــى نستخدمها في القياس ليست دقيقة وعلى الرغم من هذا كله فانه في الامكان في الوقت الحاضر أن نميز عددا من المؤشرات أو الدلالات العمليــة التى توضح عدم التوافق بين ما يخرجه نظام التعليم من افراد متعلمين ، وما يمكن للاقتصاد أن يستخدمه في هذه اللحظة ، أو ما سيحتاج اليه نموه في المستقبل . ولا يمكن أن يكون التطابق تاما بين هذين الامرين تماما ، كما لا يمكن فى برهة وجيزة ان نذكر الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة . وقد لا نحتاج الى التطابق التام بين هاتين الناحيتين اذ يكفى الآن أن نتعرف على النواحى الرئيسية التى يظهر فيها ضعف التــوافق بــين التعــليم والاقتصاد أو التى يحتمل أن يصبح التوافق بينهما ضعيفا في المســتقبل وهذه خطوة كبيرة الى الامام . وهذه النواحى التى تعرفنا عليها تتخــذ أساسا عمليا لاحداث التغيرات والتعديلات اللازمة في النظام التعليــمى بحيث تزيد من اسهاماته المستقبلية في التنمية القومية .

فوائد دراسات القوى العاملة ونواحى القصور فيها :

ان تقدير الاحتياجات على أساس دراسات وبحوث القوى العاملة لا يكشف عن الحقيقة ، فمن المعروف في مجال تخطيط القوى العاملة أن لها حدودها فهى لا تخلو من الغموض والالتباس وعدم الدقة . وفضلا عن ذلك فان هذه الحقيقة تصدق أيضا بالنسبة للمؤشرات والدلالات التشخيصية لهذه الدراسات . ذلك أن هذه الدراسات تفيد في الكشف عن نواحى الخطأ والقصور التى ينبغى تصحيحها في نظام تعليمى معين بدرجة أكبر من فائدتها في الكشف عن النواحى السليمة التى ينبغى الابقاء عليها ومع ذلك فان دراسات القوى العاملة وتحديد الاحتياجات المستقبلية منها مع ادراكنا ووعينا بالنواحى السلبية في هذه الدراسات ، يمكن أن تكون مفيدة ، ولا غنى عنها في عمليات التخطيط التعليمى .

وقد كشفت معظم الدراسات التى اجريت على القوى العاملة حديثا في الدول النامية والدول الصناعية عن وجود تباين كبير — سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أم للمستقبل — بين نمط المخرج التعليمى وبين نمط القوى العاملة التى يحتاج اليها النمو الاقتصادى . واذا استعرنا لغة الاوركسترا السيمفونية فاننا نقول أن هذه الدراسات قد كشفت عن وفرة في لاعبى آلتى المزمار والبوق وقلة في لاعبى الكمان . وقد اوضحت الدراسات من ناحية وجود وفرة وكثرة من خريجى المدرسة الثانوية التى تعد تلاميذها اعدادا كلاسيكيا ليلتحقوا بالجامعة ، ويقابل ذلك وفرة من خريجى الجامعات من كلية الآداب والحقوق ، وهى وفرة تزيد كثيرا عن مقدار الحاجة الفعلية لهم . ويوجد في بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الاطباء يبدو ان مزاولتهم للطب امر بعيد الاحتمال ، واذا فرض واستطاعوا أن يمارسوا مهنتهم فان ذلك سوف يكون بعيدا عن المناطق الريفية التى تشتد حاجتها اليهم . ومن ناحية أخرى أوضحت هذه الدراسات وجود نقص نسبى وبصفة عامة في الفنيين في المستوى المتوسط في مجالات العمل المتعددة في الوقت الحاضر ، وأن هذا النقص سيستمر في المستقبل وذلك في ضوء ما تخرجه الجامعة من مهندسين . كما كشفت هذه الدراسات عن وجود نقص في القوى العاملة المتخصصة في مجالات الصحة والزراعة وغيرها من المجالات التى تعتمد على الرياضيات والعلوم ، والتى تحتاج اليها بشدة لاغراض التنمية القومية . ونحن لا نعالج هنا مسألة اهمية و عدم أهمية خريجى الآداب بالنسبة لعملهم ، فان أهميتهم غنية عن البيان . ولكن المسألة هنا تتصل بالتوازن بين هذه المجالات

الادبية وغيرها من المجالات الاخرى ، على أن التطرف في الاتجاه المضاد يمكن أن تكون له نفس الخطورة .

وان وجود مثل هذه المفارقات الصريحة واضح لا يحتاج الى أساليب احصائية معقدة ، لان وجودها واضح ظاهر لاى مراقب على علم بالمشكلة، اذ يستطيع بنفسه ودون هذه الاساليب أن يشاهدها . غير أنه لكى يصحح هذا الموقف بالتخطيط المبنى على الفكر والفعل فانه من المفيد أن يحصل على مقياس جيد على قدر الامكان وذلك بغية ترتيبها حسب أهميتها وهذه هى النتيجة التى توصل اليها المعهد الدولى للتخطيط التعليمى IIEP بعد فحصه لدراسات القوى العاملة في عدة دول في كل من افريقيا وآسيا واوربا (١) .

وهناك ادلة وبراهين مستمدة من مصادر أخرى متفرقة تؤيد وجود هذه المفارقة الخطيرة وتسندها ، ليس فقط من الناحية الاحصائية بل وايضا من الناحية الكيفية ، بين نظم التعليم من ناحية وبين المتطلبات على المستوى القومى والعالى من القوى العاملة من ناحية أخرى . وقد قدم احد اعضاء لجنة التعليم في الهند التقويم الشخصي التالى وذلك في ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم في الهند :

« لقد أوجدنا في الهند نوعا من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحول مجتمعا تقليديا الى مجتمع حديث ، يستطيع ان يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الاساليب الممكنة في سبيل التنمية القومية ولخدمتها » (٢) .

---

(١) G. Hunter, «High Level Manpower for Development,» Higher Education and Development in South-East Asia, III, pt. I (Paris : Unesco/International Association of Universities, 1967; ILO, Rapport au gouvernement de la République Tunisienne. L'évaluation et la planificantion de la main-d'oeuvre (Geneva, 1965) ; G. Skorov, op. cit., G. Khorov, «The Absorptive Capacity of the Economy», in Manpower Aspects of Educational Planning : Problems for the future (Paris : Unesco/IIEP 1968), R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

(٢) IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning, IIEP/Unesco, Scheduled for publication in 1968.

عدم ملاءمة الخريجين في التعليم لاحتياجات الدول النامية :

ويمكن لدولة نامية معينة أن تتعرض لمشكلة خطيرة ، لو أنها أتبعت اشكال التعليم في الدول الصناعية ونظمها ، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة ، مع أنها تبدو للعين ببساطة غير ملائمة لظروفها . وقد برزت هذه الظاهرة بدرجات متفاوتة في كل مراحل التعليم وفي جميع جوانب المنهج ، وعلى الاخص في التدريب الفنى والمهنى على مستوى المرحلة الثانوية أو ما بعد المرحلة الثانوية . وهذه الانواع من التدريب الشكلى الفنى لم تعد ملائمة للدول الصناعية أى انها تعرضت للفشل في معظمها لاسباب عديدة . ورغم اخفاقها في الدول التى نشأت فيها ، فانها تصدر الى دول أقل من حيث مراحل نموها بل وتستورد من قبل هذه الاخيرة ، وتكلفها نفقات باهظة . ويتم ذلك جنبا الى جنب مع القيام بمشروعات للتدريب (غير شكلية) أقصر أمدا ، وأكثر مرونة يقوم بها موجهون من نوع مختلف .

وهناك قصص كثيرة تدعوا الى الآسف عن دول اشتملت خطتها العامة على مشروعات وخطط للاعداد الفنى وافقت عليها عن رضا وحسن نية جميع الاطراف المعنية بهذا التعليم ، ولكنها اثبتت عدم ملاءمتها في مجال التطبيق في وقتنا الحاضر . ولنذكر على سبيل المثال أن دولة أفريقية أقامت بمساعدة دولة أجنبية برامج لاعداد فنيين في مجال نجارة الاثاث الدقيق وفقا للمعايير الاوربية مع أنه ليست هناك حاجة حتى الآن لنجارين من هذا النوع في هذه الدولة . وذلك لانها تحتاج الى أفراد يستطيعون نشر ألواح الخشب الخام واستخدامها في أعمال النجارة العادية ، ولديها من هؤلاء الفنيين وأمثالهم لمن تكلفت الدولة الكثير في سبيل اعدادهم مصير سيء ، اذ يخرجون الى الحياة ليعملوا جنبا الى جنب مع شباب من العمال لم يتدربوا من قبل أو يتلقوا تعليما مدرسيا ويتقاضون نفس المعدلات المنخفضة من الاجور . أى أن جورهم في الحقيقة منخفضة للغاية بحيث ان مجموع ما يحصلون عليه من اجور طول حياتهم قد لا يتكافأ مع التكلفة غير العادية التى انفقت في اعدادهم الفنى . وقد تضمن التدريب الفنى في دولة أخرى اعداد بنائين مهرة stone masons من نوع معين لكنهم بعد الانتهاء من التدريب ظهرت مشكلة عدم توافر ذلك النوع من الحجارة الذى يصلح للمهارات التى تدربوا عليها .

ولا يمكن القول بأن جميع الجهود التى بذلت في مجال التدريب الفنى غير مثمرة وغير اقتصادية على منوال الامثلة التى سبق ذكرها ، بل

على العكس ، يمكن ان نجد حالات اخرى ، حققت نجاحا حقيقيا ، ولكنها حالات بذلت فيها جهود كبيرة عادة لتعديل اشكال التدريب بما يتلاءم مع الاحتياجات المحلية ، وبحيث لا يكون التدريب ببساطة صورة مطابقة تماما لنموذج اجنبى يعمل به دون تمييز للظروف المحلية الخاصة .

وثمة ناحية اخرى في التدريب الفنى تجدر ملاحظتها والالتفات اليها . وهى عدم ملاءمة الخليط Mix من خريجى الجامعة لمتطلبات البيئة . ويمكن ان نتبين من جدول (٦) الخاص بتوزيع خريجى الجامعة حسب مجالات الدراسة الرئيسية في عدد من الدول النامية ، ان اقل من ٤٪ من الخريجين قد درسوا في مجال العلوم الزراعية ، بل وهناك من الاسباب ما يدعو الى الاعتقاد بأن معظم هؤلاء الذين درسوا الزراعة وتخصصوا فيها يقومون بأعمال ادارية والحق أن كثيرا من الجامعات لا تشتمل على كليات للزراعة (٧) . وحتى وقتنا هذا تبدو الحاجة ماسة وشديدة الى رفع الانتاجية الزراعية في هذه الدول بل ويعتبر هذا احدى المسائل الضرورية للتنمية الاقتصادية في معظمها .

وما زالت دراسة الهندسة والعلوم الطبيعية في عدد كبير من الدول النامية — وليس في جميعها لحسن الحظ — قاصرة على جزء صغير من مجموع الخريجين كما يتضح ذلك في الجدول (٦) ويكون عدد المنخرطين في مجال العلوم الاجتماعية أكبر ، غير أن نصيب الاسد ينصرف الى مجالات الدراسات الانسانية والى دراسة الحقوق . ونحن لا ننكر اهمية مثل هذه الدراسات الاخيرة الا أن التنمية القومية تحتاج الى خريجين في مجالات اخرى كثيرة الى جانب هذه المجالات الانسانية . وهكذا فان هناك حاجة اكيدة الى تحقيق توازن افضل بين خريجى الجامعة في هذه المجالات الدراسية المختلفة .

---

(٧) الجامعات فى السنغال وساحل العاج جامعات فرنسية فى تكوينها ومحتواها واسلوبها . . وكليات للزراعة على سبيل المثال لم تتكون بعد داخل هذا الجامعات ، على الرغم من أنه أمكن فى داكار عام ١٩٦١ تدريس مقرر دراسى عنوانة « تاريخ الزراعة الفرنسية فى القرن الربع عشر »

Elliot J. Berg, «Education and Manpower in Senegal, Guinea, and the Ivory Coast,» in F. Harbison and C. Myers, eds., Manpower and Education : Country Studies in Economic Development (New York : McGraw-Hill, 1965), p. 265.

جدول رقم (٦)

النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات فى عدد معين من الدول النامية حسب مجالات الدراسة

الدولة	السنة	الدراسات الاجتماعية	العلوم الطبيعية	الهندسة	العلوم الطبية	الزراعة	الآداب والحقوق وغيرها
غانا	١٩٦٣	٤٫٠	٠٫٥	٣٫٠	أ	٠٫٨	٩٢٫٧
سيراليون	١٩٦٣	٢٫٠	١٫٣	٠٫٥	أ	أ	٩٦٫٢
تونس	١٩٦٣	١٫٣	١٫٢	أ	ب	١٫١	٩٦٫٤
البرازيل	١٩٦٣	١٧٫٠	٢٫٨	١٠٫٨	٢١٫٠	٣٫٥	٤٤٫١
المكسيك	١٩٦٣	٢٫٨	٣٫١	٥٫٤	١٤٫٣	٠٫٥	٧٦٫١
فنزويا	١٩٦٣	٢٠٫٩	٫٤	٩٫١	٢٧٫٤	٣٫٦	٣٨٫٦
سيلان	١٩٦٣	٩٫٣	٧٫٨	٢٫٤	٦٫٨	أ	٧٢٫٧
لبنان	١٩٦٢	٩٫٧	٩٫٧	٧٫٩	١٫٨	٣٫٧	٥٨٫٢
تايلاند	١٩٦٣	٢١٫١	٤٫٦	٦٫٤	١٫٤	٦٫٣	٣٠٫٢

ا = صفر أو تقريبا صفر .

ب = تتضمنها النسبة فى العلوم الطبيعية .

حسب تعاريف اليونسكو لهذه المجالات

Source : IIEP estimations based on data given in : Unesco, Statistical Year book, 1965, op. cit.

ومن المصادر الاخرى الشائعة للصعاب عدم التوازن بين المخرج التعليمى من أصحاب المهن العليا Full professionals ومن هم دون ذلك من اصحاب المهن المتوسطة sub-professionals والمرتبطين بنفس المجال . وقد تختلف النسبة الملائمة بينهما من دولة الى اخرى ومن مجال الى آخر ، ومع ذلك فهى احدى المشكلات الشائعة . ولكى يكون الاخصائى من ذوى المهن العليا المدرب منتجا للغاية ، ينبغى أن يدعم العمل معه بعدد كاف من الاخصائيين المصاحبين في المجالات ذات الصلة وبعدد من الفنيين الذين يقدرون القيام بأعمال معينة مناسبة ويصرح « جاى هنتر » أن تتراوح النسبة بين الفنيين والمتخصصين من خريجى الجامعة ما بين ٣ : ١ ، ٥ : ١ ويرجع هذا التفاوت في النسب الى الدولة التى يوجد فيها هؤلاء الافراد والى طبيعة المجال الذين يعملون فيه (٨) . وباتخاذ هذه النسب معيارا ، وجد أن أقصي ما تصل اليه هذه النسبة في كثير من الدول النامية هو ٢ : ١ وفي بعض الاحيان تكون ١ : ٢ وفي مثل هذه الحالات يصل الامر الى أن يقوم الاخصائيون الممتازون أو اصحاب المهن العليا بالاعمال التى ينبغى أن يقوم بها الفئات الاخرى الأقل خبرة وتدريبا .

ويمكن أن تزودنا شيلى بمثال لتوضيح هذه النقطة . ففى مجال الصحة أوضحت الدراسات أن نسبة الاطباء الى الممرضات هى ٣ : ١ بينما نجد أن هذه النسبة في السويد ٢ : ٥ وفي الولايات المتحدة الامريكية هى ٢ : ٧ . وقد بلغعدد الممرضات المتخرجات في معاهد التمريض في شيلى حديثا حوالى نصف عدد الاطباء ، ومع ذلك فان نسبة عالية منهن تترك التمريض في المستشفيات الى بيت الزوجية ، أو للهجرة الى الولايات المتحدة الامريكية بغية الحصول على اجور مرتفعة ، ولان معاهد التمريض في الولايات المتحدة لا تخرج العدد الكافي من الممرضات .

المحافظة على التوازن :

وينبغى الا يذهب القارىء نتيجة لما سبق الى أن نظم التعليم قد أهملت مشكلات التوازن في التعليم ، لانها لم تهملها في الحقيقة . فقد اهتم عدد من الدول بهذا التوازن فأنشأت السويد والولايات المتحدة الامريكية والهند وعدة دول أخرى في نظمها التعليمية أنواعا من المدارس الثانوية متعددة الاغراض مماثلة للمدرسة الامريكية الشاملة

G. Hunter, «High Level Manpower,» III pt. I, p 20.

Comprehensive School وقد خطط للدراسة فيهابحيث تعد بعض التلاميذ بعد التخرج فيها ، لمواصلة الدراسة في الجامعات وتعد البعض الآخر للعمل في مجالات الحياة المختلفة ، وذلك من خلال برامج موجهة توجيها مهنيا تنتهى بنهاية الدراسة الثانوية . وبالمثل فان عددا كبيرا من الدول يسعى الآن لتقوية مقررات العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية وتطويرها بما يتلاءم والاتجاهات الحديثة ، وذلك لكى تعد عددا أكبر من التلاميذ ذوى المستويات الأفضل لمواصلة الدراسة العلمية والتكنولوجية في مراحل أعلى ولكى تعد أيضا بقية التلاميذ أعدادا علميا يمكنهم من أن يعيشوا بطريقة أكثر فاعلية في عصرنا العلمى . وكذلك نجد في مستوى الدراسة الجامعية أن عددا كبيرا من الدول يسعى بجد لتقوية كلياتها العلمية والتكنولوجية وتدعيمها . أو الى انشاء معاهد عالية جديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا ، ولم تكن مثل هذه الجهود يسيرة سهلة ، كما أنها لم تكن جمعيها ناجحة . ويرجع ذلك الى وجود عقبات معينة مثل النقص في المعلمين المتخصصين ، والاتجاهات المعارضة من قبل التلاميذ وآبائهم ، وتحيز المعلمين والمديرين الذين يعملون في مجالات التعليم في المعاهد القديمة التقليدية .

بقى أن نشير الى عدد قليل من النقاط عن موضوع عدم التناسب بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة . تذكر أولا وعلى الجانب المشجع ، أن عدم التناسب هذا ليس على الدوام رديئا وسيئا مثلما تدل عليه الفجوات الموجودة في البيانات الاحصائية . وفضلا عن ذلك فان أساليب تقسيم العمل والمؤهلات التعليمية المقابلة لفئات هذا التقسيم والتى تستخدم كنماذج في دراسات القوى العاملة هى بالاصح تقسيمات صناعية . وحتى لو انها طابقت الواقع بدرجة جيدة واقتربت منه بدرجة معقولة في الدول الصناعية ــ الامر الذى لا يحدث في أغلب الاحيان ــ فان هذا لا يعنى على الاطلاق أنها تناسب الدول الأقل من حيث النمو الاقتصادى والتى تكون حاجتها التدريبية Training needs أقل تعقيدا . ومع ذلك فعندما يزداد اهتمام هذه الدول الاخيرة بما تتبع من أساليب في الدول الصناعية فانها تدرب غالبا وبعمق أفرادا ليقوموا بأعمال لها نفس الاسم في كلا النوعين من الاقتصاد رغم أنها مختلفة اختلافا تاما في الواقع في أحد النظامين عنها في الآخر .

المــــرونة :

وعلى أية حال ، فان توزيع الافراد والاعمال وترتيبها لا يكون عادة

من الجمود مثلما تدل عليه التقسيمات الاصطلاحية للأعمال والوظائف وما يقابلها من مؤهلات تعليمية رسمية . ولو انها بهذه الدرجة من الجمود لتعرضت كثير من النظم الاقتصادية للتعطل بل وصلت الى مرحلة التوقف التام . ويبدو من المعقول أنه نفترض أنه اذا توافر لشخص معين أساس سليم من التعليم ، ودافعية عالية ، وذكاء مناسب ، وأن تعليمه قد أكسبه قدرا من المرونة ، فان مثل هذا الشخص يستطيع أن يتلاءم سريعا مع عدد كبير من الاعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمى للأعمال وفقا لمؤهلاته التعليمية . ولكى يتحقق ذلك ، ينبغى أن تصبح المتطلبات الاكاديمية الخاصة لوظائف معينة أكثر مرونة ، وأن يتناسب محتوى التعليم والتدريب اللازم مع الوظائف المطلوب اداؤها فعلا . وكثيرا ما تكون الدول النامية في هذا المجال اكثر جمودا من الدول الصناعية ، مما يعرضها لضرر ملحوظ .

غير أن هناك نقطة على العكس من ذلك وغير مشجعة الى حد ما ، وهى أن كثيرا من الافراد الذين ينتهون من دراساتهم . في فروع أو شعب تناسب من حيث تسميتها نوعا معينا من العمل ، غير مؤهلين في الواقع تماما للقيام بهذا العمل . وقد يرجع ذلك اما لان مستوى تعليمهم كان ضعيفا ولم يوجه الوجهة السليمة ، أو لان اتجاهاتهم نحو هذا العمل تتسم بالملل والعزوف عنه ، أو أن قدرا من كلا العاملين أثر فيهم . وغالبا ما تسمع شكوى اصحاب العمل في الدول النامية من نتيجة هذه المؤثرات بل وينبغى ان نقول ان هذه الشكوى تسمع أيضا في الدول الصناعية .

عدم ملاءمة البرامج المدرسية الريفية :

وقد تناولت معظم مناقشاتنا حتى هذه النقطة موضوع القوى العاملة في القطاع العصرى ، من حيث امكانية تطبيقها على الدول النامية ، وهذا الاهتمام يعكس في حد ذاته أكبر نقطة ضعف في الدراسات المألوفة عن القوى العاملة ، تلك الدراسات التى يسترشد بها في مجال التخطيط التعليمى ، وهى تركز في الاغلب والاعم والى حد كبير على القوى العاملة ذات المستوى العالى في قطاع العمل العصرى الذى يوجد معظمه في المدن وتستبعد ما ليس كذلك وهذا القطاع يتكون أفراده أساسا من خريجى المرحلة الثانوية وما بعدها ، وهذه الدراسات اذ تفعل ذلك فانها تهمل قدرا كبيرا من قوة العمل في الدول النامية ، وقدرا كبيرا من عملاء التعليم المحتملين كما يغفل الحاجة السياسية للتنمية . ويمكن القول على سبيل القاعدة

أن ٧٠ ــ ٩٥٪ من اجمالى السكان يعيشون في المناطق الريفية ويعملون بها وفي مثل هذه المناطق على وجه الدقة والتحديد لم تتـــرك عملية العصرنة Modernization الا أقل أثر لها ، ومع ذلك فان هــذه الــدول لــكى تدفع الاقتصاد كله والمجتمع برمته الى التقدم بقوة ، ينبغى عليها ان تزيــد من سرعة عملية التنمية في القطاع الريفى الزراعى ، والا تقصر اهتمامها على القطاع الحضرى الصناعى الخلاب وحده .

وينبغى على التعليم في هذه المناطق الريفية ، متعاونا مع غيره مــن الجهود الهادفة للتنمية ، ان يقوم باسهامات حيوية والسؤال الذى يطرح نفســه اذن هو الى أى حد واجهت نظم التعليم في الدول النامية هذا الاختبار الصعب لكى يلائم نفســه مع احتياجات التنمية من القوى العاملة ؟ أو بعبارة اخرى ، ما هى الاسهامات التى قدمتها نظم التعليم في الدول النامية لــكى تصل بالحياة الريفية والزراعية الى نقطة الانطلاق ؟

يجيب عن هذا السؤال الاستاذ هاريسون ، بالنسبة لحـــالة التعليم في نيجيريا ، وهى مثال ينطبق تماما على عدد كبير اخر من الدول فيقول أن نظام التعليم في نيجيريا يتجه غالبا الى شغل وظائف المدنية واعمالها فــى القطاع العصرى بوجه خاص .

« ان القيم والمادة الدراســية ومعايير الامتحانات التى توجد في كل مستويات التعليم في نيجيريا ، تفترض أن التلاميذ يرغبون بعد انتهائهم من التعليم بها في أن يصبحوا موظفين يلتحقون بالخدمة الحكومية ، أو بالتدريس أو بالعمل كموظفين بالمنشآت والمؤسسات الصناعية والتجارية الحــديثة نسبيــا » (١) .

وقد يرى كثير من المربين أن هذا هو ما ينبغى ان تفعله المدارس تماما في المناطق الريفية ، أى ينبغى عليها ان تعد تلاميذها للانتقــال الى المــدينة وهذا الرأى ــ رغم ما يحتوى عليه من نوايا طيبة ــ لا يستقيم مع الواقــع الذى يواجه الاغلبية الساحقة من هؤلاء التلاميذ الريفيين . فقد اوضحت

---

(١) F. Harbison, Critical Manpower Problems in Nigerian Agricultural and Rural Development, Education and World Affairs Nigeria Project Task Force (New York, May 1967).

الدراسات التى قام بها هاريسون وسكوروف في نيجيريا وتنزانيا ، ان قطاع العمل العصرى في المدن لا يستطيع بسهولة ان يوفر اعمالا الا لجزء صغير من قوة العمل الكلية وانه لن يستطيع ذلك لفترة طويلة في المستقبل (١) . وتبلغ النسبة الحالية للتشغيل بالمدن في نيجيريا ٥٪ ولا يمكن ان ترتفع هذه النسبة بسرعة كبيرة في احسن الظروف .

ولا تعتبر نيجيريا في هذا المجال حالة خاصة ، اذ يبدو ان هذا الامر سوف يستمر لاكثر من عشر سنوات قادمة في الدول التى تكثر فيها المناطق الريفية مثل نيجيريا ــ سوف يمتص قطاع العمل التقليدى وقطاع العمل المتوسط (الذى يحاول الانتقال الى القطاع العصرى) اربعة اخماس قوة العمل او اكثر من ذلك على مستوى الدولة ، وسوف يستوعب ذلك نسبة كبيرة من الشباب المتعلم حديثا . ولهذا الاعتبار الجوهرى يمكن القول ان هذه النظم التعليمية والتوجيه الاساسي الذى يسيطر عليها قد انحرفت انحرافا كبيرا او بعيدا عما يحتاجه تلاميذها مستقبلا ، بل وعن حاجات التنمية لمجتمعاتها .

وهذه تثير مشكلة اخرى تعترض التعليم في ازمته الحالية ، ويتفق معظم الناس على ان التعليم ينبغى ان يزود التلاميذ بالمفاهيم وبالمعرفة الحديثة ، وان يكتسبوا المهارات التى يحتاجون اليها في حياتهم في أى مكان يمكن ان يعيشوا فيه في عالمنا المعاصر . ومن غير الملائم ان يقبل هؤلاء ببساطة وفي سلبية الحياة في ظل اقتصاد تقليدى جامد . ولو ان الامر كذلك لتساءلنا عن الحكمة في الذهاب الى المدرسة او التردد عليها . ومع ذلك فان معظم تلاميذ اليوم في الحقيقة سوف يقضون حياتهم في مناطق ريفية لم تمسها قوى التجديد والحياة العصرية الا في ابسط الحدود .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :

هل من وسيلة للخروج من هذا المأزق ؟ ان الطريق لذلك هو ان تركز نظم التعليم في هذه الدول على اعداد شبابها اعدادا يمكنهم من العمل البناء في مجالات الزراعة الحديثة وفي الحياة الريفية ، بدلا من ان تعدهم للهرب منها والابتعاد عنها . وباختصار ينبغى ان يساعدهم تعليمهم واعدادهم على

---

(١) Ibid.; and G. Skorov, Integration of Educational Economic Planning in Tanzania, op. cit.

نقل القطاع العصرى الى المنطقة الريفية التى يعيشون فيها . والحق ، أن القول هنا اسهل كثيرا من العمل ، كما هو الحال بالنسبة لكثير من المسائل في مجال التعليم . ومع ذلك فانه ينبغى أن نحقق هذا العمل لكى تصحح حالة عدم التوازن القائمة الان بين نظم التعليم والحاجات الفعلية لبيئتها .

وكذلك نجد ان نظم التعليم في معظم الدول الصناعية غير ملائمة لحاجات تلاميذها ومجتماتها على نحو مختلف على الرغم من ان بيئاتها اكثر حداثة وعصرية من بيئات الدول النامية . والمشكلة هنا ليست في أصلها عدم استعداد وملاءمة الافراد الذين ينخرطون في التعليم وانما هى في كيفية تعلمهم ، ونوع الاتجاهات واساليب التفكير التى يكتسبونها أو التى لا يكتسبوها ، وفي انواع الادراك والصور التى تنقل اليهم عن العالم من حولهم .

ان للدول الصناعية تراثها الثقافى الغزير ، ونقل هذا التراث الى الاجيال المقبلة هو بالتأكيد احدى الوظائف الأصلية التى تقوم بها المدارس والجامعات ، غير انه ينبغى ان تقوم اليوم وفي المستقبل بأكثر من مجرد نقل التراث والسبب في ذلك ان تراث القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر ، فيما يتصل بطريقة ادراكنا للعالم وصوره ، واساليب التفكير ،وبطرق البحث والاستقصاء ، وبأساليب التكيف لن يخدم شباب اليوم بدرجة تكفى للحياة في عصر العلم . ومع ذلك فنحن لا ننكر ان القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مازالا يمسكان بقبضتهما عددا كبيرا من الدول الاوربية . ويمكن لمثل هذه الدول ان تعلن عن برامج اصلاحية في التعليم ، ولكنها لن تصل الى اهدافها حتى تتخلص من قبضة الماضي كما تتمثل في اشكال الادارة وانواعها ، وكما تظهر في الاهداف والاتجاهات التعليمية ، وفي المناهج وطرق التدريس بل وفي نفس الروح التى تشكل بيئة هذه المدارس والجامعات (١)

The following is taken from an article, «Italy's Universities under Fire,» in Times (London), 18 July 1967:

«The clash between Italy's antiquated classical educational system and the demands of a modern industrial society which needs a highly educated and sophisticated managerial class, has been documented by a study published by Shell Italiana, a subsidiary of the international oil company. In 400 pages this criticizes the classical and technical-scientific schools and shows how badly prepared students are to choose a university course of study. =

لقد بدأنا مناقشتنا في هذا الفصل بمشكلة ملاءمـة التعليم لمتطلبات النمو الاقتصادى من القوى العاملة ، وتحولنا بعيدا الى ما وراء المجـال العادى للقوى العاملة الماهرة ، وتعدينا الموضوع البسيط نسبيا وهو بيـان الصلة بين المؤهلات التعليمية الرسمية واحتياجات انواع معينة من الاعمال لمهارات بعينها . والحقيقة الواضحة هى ان العمل على مواءمة نظام تعليمى معين لهذه الحاجات امر سهل نسبيا ، ولكن العمل على ملائمة نظام تعليمى معين لحاجات التنميـة القومية التى هى اكثر اتساعا وتعقيدا من التنمية الاقتصادية بغير شك عمل صعب ومعقد للغاية . والحق انه حتى لو افترضنا ان الهيكل التعليمى ومناهج التعليم فى نظام تعليمى معين قد فحصت واصلح ما فيها من عيوب اصلاحا تاما بحيث تلائم متطلبات القوى العاملة المحدودة وتصلح على نحو كامل لها ، فان هناك من الاسباب المعقولة ما يحملنا عـلى الاعتقاد بانها سوف تظل غير متوافقة تماما ، ما لم يكن هناك اصلاح وتغيير جذرى فى الاتجاهات وفى رموز المكانة الاجتماعية Status symbols من جانب التـلاميذ واسرهم ومن المعلمين والنظار والموظفين بل ومن الشعب على وجه العموم .

= «Presenting the study, Singor Diegeo Guicciardi, the president of Shell, revealed that more than 20,000 requests for work received when Shell opened its new Taranto refinery almost all came from applicants who were totally unqualified.» «Further, most of the Lareati (university graduated) who come to Shell are equally unprepared for work in a modern company.» he said.

العمالة والبطالة بين المتعلمين

تركز الاهتمام في الموضوع السابق على علاقة التعليم باعداد القوى العاملة ، ومدى امكانية التعليم ومخرجاته من القوى البشرية المتعلمة فى التغلب على مشكلة نقص هذه القوى التى تعطل التنمية القومية . وننتقل الان الى مناقشة مشكلة اخرى على عكس المشكلة الاولى ، وهى مشكلة توفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة المتعلمين الجدد . وهذه المشكلة تبرز الان وعلى نحو سريع كمشكلة خطيرة للغاية في مجال القوى العاملة .

وهذه المشكلة التى نعرضها للمناقشة هنا ، تحتوى داخلها على قوى حبيسة كامنة ، ولا يناط برجال الاقتصاد وحدهم معالجة هذا الموضوع ، فالتعليم وما يصاحبه من مناقشات وحوار حول الخطط والميزانيات لا شك انه طرف فيه . وهناك حقيقة واضحة وهى أن الافراد وعلى الاخص الذكور منهم ينظرون الى التعليم على انه وسيلة اساسية للحصول على عمل او وظيفة جيدة . وبالتالى فعندما ينتهى فرد معين من التعليم عند مرحلة معينة ويحصل على شهادة أو دبلومه أو درجة جامعية وبعد ان يكون قد بذل في سبيل تحقيق ذلك العمل الشاق والتضحيات العديدة ، ثم يفشل بعد ذلك في الحصول على نوع العمل الذى بنى عليه آماله ، أو انه في اسوء الظروف لا يجد عملا بالمرة ، فان الشيء الطبيعى الذى نتوقعه هو ان يشعر هذا الشخص بالفشل والاحباط والمرارة . لقد اتجه مثل هذا الشخص الى التعليم لكى يحمى نفسه من البطالة ، وان النظام الاجتماعى الاقتصادى الذى جعله يفشل في الحصول على العمل المناسب أو حتى فرصة للعمل يمكن بسهولة ان يصبح هدفا لاتجاهاته العدائية نحوه ويمكن ان يحدث هذا حتى او توفر الشخص توجيه مهنى سليم خلال فترة تعليمه يعطى له توقعات عمل اكثر واقعية لكى يبنى على اساسها اختياره لمجالات الدراسة والتخصص .

ولكن ليس هذا الخريج وحده هو الذى يتأثر برد الفعل المضاد ، فهناك أيضا وزير الخزانة او المالية الذى يجلس في مكتبه يفكر ويدبر امر الطلبات المتنافسة للحصول على نصيب اكبر من الميزانية .

ويستجيب وزير الخزانة ومن المحتمل في تردد زائد ، للطلبات التى

تقدم كل عام للحصول على نصيب اكبر من الموارد المتاحة لكى تصرف على التعليم وهو يصدق على هذه الزيادات ويعلم ان الطلبات الاخرى لها ايضا الحاحها الخاص بها . وعندما يجد ان المقدار الذى يستثمر في التعليم قد تحول الى مجموعات من المتعلمين ساخطين يبحثون عن عمل لهم ، فمن المحتمل ان يبدأ في توجيه اسئلة ناقدة .

لقد ظهرت المؤشرات الواضحة لهذه المشكلة الخطيرة لبعض الوقت في عالمنا المعاصر وعلى الاخص في الدول النامية ، ونذكر فيما يلى بعض امثلة لهذه المشكلة .

(أ) في الدول النامية :

تدل الاحصائيات لعام ١٩٦١ في الفلبين ان أقل من ٢٥ ٪ من التلاميذ الذين انهوا المرحلةالثانوية في فئة العمر من السكان اقل من ٣٥ سنة كانوا يقومون باعمال متفرغين لها كل الوقت Full time وان ٤٤ ٪ منهم كانوا يبحثون عن عمل او يقومون باعمال معينة بعض الوقت فقط Part time واما النسبة الباقية فقد تركت سوق العمل . ويبدوا ان طبيعة دراستهم ونوعها سواء كانت عامة او اكاديمية او مهنية لم يكن لها تأثير يذكر لان معدل البطالة قد تناولهم جميعا بالتساوى واما بالنسبة لخريجى الجامعة فكانوا في حالة افضل ،رغم انها لم تكن جيدة للغاية . اذ تدل الاحصائيات ان ثلثى خريجى الجامعة يقومون بأعمال يتفرغون لها كل الوقت ، ولكن كان هناك ايضا من بين كل اربعة من الخريجين اكثر من واحد لا يجد عملا بالمرة اويقوم بأعمال لبعض الوقت وغير دائمة .

وفي الجمهورية العربية المتحدة اوضحت احدى الدراسات التى اجريت في منتصف الستينات ان حوالى ٧٠٪ من طلبة الجامعة مقيدون في كليات الاداب والحقوق والتجارة ، وانه لا يوجد طلب في السوق بالنسبة لاغلبيتهم ، وان هؤلاء الخريجين يشكلون مجموعة كبيرة سريعة التزايد من افراد اصبحت مهاراتهم الى حد كبير دون الخصائص المعيارية substandard وغير مطلوبة (١) .

---

(١) Malcolm H. Kerr. «Egypt» in James S. Coleman, Education and Political Development (Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1965), p. 187.

وفي الهند ، وخلال الفترة من ١٩٥٦ ـ ١٩٦٣ ، ارتفع عدد الذين يبحثون عن عمل من طلبة الكليات والمدارس وسجلوا انفسهم في قوائم العمل التبادلى Employment exchange ، من ٢١٧٫٠٠٠ الى اكثر من ٦٤٤٫٠٠٠ طالبا (١) ، وهذه السجلات تقلل عادة من الصورة الحقيقية للحالة . وخلال هذه الفترة ذاتها أرتفع عدد المسجلين في هذه القوائم من خريجى الجامعة من ٣٧٫٠٠٠ الى ٦٣٫٠٠٠ طالبا تقريبا . ويقدر عدد المتعطلين بين المتعلمين في جميع الفئات . حسب تقدير حديث للجنة التعليم ـ بحوالى مليون فرد تقريبا (٢) . وبطبيعة الحال ، يخرج دائما من هذا الحشد المتعطل بعض الافراد لنجاحهم في الحصول على عمل معين ، ولكن يحل عادة محلهم افراد اخرون من الدفعات التالية المتخرجة . ومما يثير الانتباه على وجه الاخص بالنسبة لحالة الهند انه يوجد بها الان بطالة كبيرة الحجم ومتزايدة في انواع من التخصص التى بها نقص ويحتاج اليها سوق العمل كالهندسة مثلا .

وفي بورما اوضحت احدى الدراسات ان هناك فائضا من خريجى الجامعة في عامى ١٩٦٢ ، ١٩٦٣ وان اعدادا كبيرة من الخريجين الجدد لم يستطيعوا الحصول على الوظيفة او العمل المناسب لهم . وقد بلغت النسبة اكثر من ٤٠٪ في بعض فروع الهندسة الميكانيكية والكهربائية . وبالمثل وجد فائض من خريجى المعاهد الفنية وصلت نسبته الى حوالى ٣٠٪ ، كما وجد ايضا فائض من خريجى المدارس التجارية (٣) .

وفي معظم دول امريكا اللاتينية ، ولعدةسنوات ، توجد البطالة والعمالة الجزئية Underemployment بصورة كبيرة بين خريجى الجامعات والمدارس الثانوية وتظهر البطالة في افريقية بصورة شديدة ومتراكمة بين الذين تركوا المدرسة الابتدائية ولم يواصلوا تعليمهم ، وهؤلاء كانت تتوافر لهم في الماضي بسهولة فرص الحصول على وظائف كتابية .. وقد انزعجت السلطات فى نيجيريا بسبب هذه المشكلة لعدد من السنوات وهى تنزعج الان على مستقبل الفائض من خريجى جامعتها الذى اوشك ان يحدث ، فانتاج التعليم من الخريجين يزداد حجمه زيادة كبيرة ، وعلى

---

(١) أنظر الملحق رقم ٢٩ .

(٢) India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit.

(٣) G. Hunter, «High Level Manpower», III, pt. 1.

ما يبدو فان الطلب عليهم قد نقص عن ذى قبل وعلى الاخص بعد ان شغلت المراكز الحكومية .

(ب) في الدول الصناعية المتقدمة :

وأما عن صورة المشكلة في الدول الصناعية المتقدمة ، فانه يبـــدو انها ســـوف تظهر بوضوح في معظم هذه الدول في السنوات المقبلـــة . وان كان الشكل الدقيق الذى يمكن ان تأخذه غير واضح الان بالمرة . ان الدول الاوربية تخرج الان من فترة « ما بعد الحرب » التى ظهر فيهـــا النقص في القوى العاملة ، في الوقت الذى توفر فيه الكفاية الصـــناعية والزراعية فرصا متزايدة للعمل اكثر من المعروض من القوى العاملة ، ولكن هناك في نفس الوقت زيادة هائلة في مواليد هذه الفترة تصل قمتها في النمو وهذه تضيف منذ ذلك الحين فصاعدا زيادات كبيرة الى قوة العمل . وكل هذا يشير الى تحول في القوى العاملة المدربة من حالة نقص الى فائض فيها كما يشير الى ان مشكلة العطالة بين المتعلمين الجدد يمكن ان تظهر واضحة في وقت قريب .

ونطرح بعد ذلك تساؤلات عن اسباب التناقض في الدول النامية من حيث حاجتها الواضحة الى مزيد من القوى العاملة المتعلمة ، وعـــدم قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى ، هل يعزى ذلك الى خطأ معين في التعليم ؟ وهل يرجع ذلك الى حدوث توســع في التعليم كبير للغاية ؟ أم أن الخطأ يقع في مكان اخر غير التعليم ! وهل يحتمل أن يكون هذا الخطأ في سياساتها وخططها للتنمية الاقتصادية ؟ واين نجد الحلول لهــذه المشكلة ، وهل هناك حلول فعلا ؟ .

لعل تاريخ الامم الصناعية يلقى ضوءا على بعض المشكلات والاتجاهات المستقبلية للدول النامية في وقتنا الحاضر ، وهذا لا يعنى بطبيعة الحــال أن على هذه الدول الاخيرة ان تتبع تماما نفس الطريق الذى سلكته الدول الصناعية أو انها سوف تستغرق في قطعة نفس الوقت الذى قطعته فيــه الدول الصناعية ولكن هناك بعض المراحل والعمليــات الحتمية التى لابـد وان تمر بها الدول النامية في حركتها وانتقالها من تنمية اقتصادية منخفضة الى حالة اقتصاد صناعى اكثر توازنا ، وذلك مهما اختلف شــكل هـــذه الدول وفلسفتها .

واحدى هذه العمليات هى التغيير التدريجى في تركيب قوتها العاملة

اذ تتكون القوى العاملة عادة في البداية في هذه الدول النامية من جزء كبير من العمالة غير المتعلمة وغير المدربة ، وجزء صغير من العمالة المدربة ذات المستوى العالى في التأهيل والتدريب . وتتغير صورة القوى العاملة تدريجيا كلما اصبحت تضم اعدادا اكبر من القوى العاملة المدربة واعدادا اقل فأقل من القوى العاملة غير المدربة . وفي عبارة اخرى فان الاقتصاد في هذه الدول سوف يتحرك تدريجيا من اقتصاد منخفض الانتاجية والاجور labor intensive الى اقتصاد مرتفع الانتاجية والاجور capital intensive وتحقيق اقتصاد افضل عن طريق توفير قوى عاملة مدربة على نحو افضل ، وفي احسن الحالات فان عملية التحول هذه سوف تستغرق وقتا طويلا .

ولاشك أن للتعليم وعمليات التدريب دورا هاما في اسراع هذا التقدم والتحول ، عن طريق اعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة لها انتاجية اعلا من قوة العمل غير المتعلمة وغير المدربة وكلما استمرت عملية التحول هذه كلما تحرك التعليم من كونه سلعة او شيء نادر لا يحصل عليه الا القليل من الناس الى كونه حاجة اساسية لكل فرد يريد ان يبتعد عن قطاع العمل للقوى العاملة غير المدربة الاخذة في الانكماش .

وفي المراحل الاولى للتحول يظهر التركيب القومى للدخل عادة تفاوتا كبيرا بين المستويات العليا والدنيا ، ويشبه ذلك على وجه التقريب المرحلة التى مرت بها منذ مائة عام دول اوربا وامريكا الشمالية ، ويعكس هذا التفاوت الكبير امورا عديدة من بينها ندرة عالية لقيمة التعليم ، ولكن بمضي الوقت وحدوث توسعات في كل من الاقتصاد والتعليم ارتفع دخل الافراد فى المستويات الدنيا بسرعة اكبر عن دخل المستويات العليا ويحتمل الدخل في هذه الطبقة الاخيرة ان ينخفض نتيجة ضرائب الارث والدخل المتصاعدة .

وعلى سبيل المثال ، فان مدى تفاوت الدخل في بعض الدول الافريقية فيوقتنا الحاضر بين ما يحصل عليه العامل العادى وما يحصل عليه موظف مدنى في قمة الكادر الوظيفى ، او ما يحصل عليه رجل الاعمال يتراوح في حدود نسبة ١ : ١٠ أو اكثر .ولم يحدث ابدا أن كان التفاوت في الدخل في الولايات المتحدة الامريكية على نفس هذه الصورة التى تحدث في افريقية وقد وصلت المسافة بين دخل العامل العادى في المصنع ودخل موظف ادارى كبير الى ما يقرب من نسبة ١ : ٥ . ويتحرك مدى الدخل في دول اوربا

الغربية في هـذا الاتجاه اى نحو تضييق المسافة بين الدخول العاليـــة والمنخفضـــة .

ونلخص صلة كل ما سبق ذكره عن العمالةوالبطالة كالآتى : كلما اصبح عدد المتعلمين اكبر فأكبر ، كلما اصبحت الوظائف والمراكز العالية في العمل أقل بالنسبة لعدد المتعلمين الذين يسعون الى الحصول على مثل هـذه الوظائف . ويحدث بعد ذلك ان يتكيف الافراد المتعلمون لمثل هذا الموقف بالنزول خطوة بعد خطوة على مقياس تفضيل العمل Jop preference حتى يجدوا وظيفة يمكنهم فعلا الحصول عليهـا ، وهى تقل بطبيعة الحـال عن اختيارهم وتفضيلاتهم الاولى . ولا تتم مثـل هذه العملية من جانب الافراد بسماحة أو عن طيب خاطر دائما عندما يضطرون لتغيير اختيارهم فمثـلا اذا ما شغلت الوظائف المدنيـة المفضـلة للافراد جميعها ، فيمكن لهم ان يتجهوا مثلا الى التدريس ، وبالتالى يبدأ التعليم في الحصول على نوعية افضل من القوى العاملة . وكما حدث أخيرا في اليابان على سبيل المثـال ، نجد أن خريجى المدرسة الثانوية اضطروا الى الاشـتغال باعمال يـدوية والعمل في المصانع وتغلبوا بذلك على احجامهم ونفورهم السابق من الاشتغال بالاعمال اليدوية . ومن ناحية اخرى فقد اصبحوا بفضل تعليمهم عمـالا أكثر انتاجية فى المصانع ، وكما زاد الانتـاج كلما ارتفعت اجورهم وهكذا تتحرك فئات الدخل المنخفض من اسفل الشكل الهرمى للدخـل تجـاه مستويات اعـلا .

ولعل العامل الاساسي في عملية التكيف والملاءمة للاعمال التى يقومون بها ، هى ان هذه الاعمال قد طرأ عليها تطور ، وقد تسمى بنفس اسـمائها السابقة ولكنها لم تعد هى نفس الاعمال ، لانها تشغل الان بافراد افضـل تعليما ويمكنهم ان يطوروا هذه الاعمال وان يحققوا دخلا منها يكفل لـهم حياة افضل . ونذكر في هذا الصدد ان عملية التغيير هذه في الدول الصناعية الان ، لم تكن بالعمل الهين الممهد الخالى من الصعاب والاضرار . فقد كان هناك على طول الطريق ضربات قاسية ومقدار ليس بالقليل من التعاسة الانسانية واننا لنأمل ان تكون رحلة التغيير بالنسبة للدول النامية اليوم اكثر تمهيدا وسرعة . ولكن من السذاجة الا نتوقع المتاعب والمشـكلات ، ولعل من اسوئها مشكلة البطالة سواء بين المتعلمين او غير المتعلمين .

وينبغى ان يكون واضحا أن مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم ، كما انها ليست نتيجة للتوسع السريع

في التعليم . ذلك لان كل ما فعلته برامج التنمية الاجتماعية والتوسع فى التعليم هى أن جعلت صورة هذه المشكلة القديمة اعلى صوتا واكثر دويا ، انالبطالة الكبيرة غير المنظورة والعمالة الجزئية على وجه الاخص كانت دائما خلال التاريخ هى العلامات المميزة للمجتمعات الجامدة التقليدية . وهذه المشكلة اللعينة اصبحت اليوم فى مراكز اهتمامنا الشعورى ، فلقد اصبحت مشكلة البطالة من الامور التى تهم الرأى العام واصبح من الممكن توفير احصائيات أفضل رغم انها لا تزال غير دقيقة تماما ، واصبح لهذه الاحصائيات اهميتها في قيام الحكومات وعدم استقرارها في الحكم ، وعلى الاخص اذا ما تجمع عدد كبير من المتعطلين المتعلمين في المدن ، لان هؤلاء عادة لا يعانون الاثار المترتبة على البطالة في صمت وهدوء ، او مختبئين عن الرؤية ، والى هذا الحد من مناقشتنا لهذا الموضوع يمكن القول بأن التعليم قد اسهم في رفع مستوى بروز المشكلة ولم يؤثر في مستواها الكمى .

ورغم ذلك فان هذه المشكلة قد اصبحت اكثر سوءا ويرجع ذلك الى الحقائق الهامة الثلاث الاتية :

١ ــ واولى هذه الحقائق تجبرنا على ان نعدل ما سبق ذكره من ان برامج التنمية الاقتصادية لا ينشأ بسببها مشكلة البطالة لانها موجودة قبل هذه البرامج . ورغم ما قد يبدو من تناقص فان الحقيقة هى أن عصرية المجتمعات تتجه الى ايجاد البطالة اكثر من ايجادها فرصا للعمل . ويرجع ذلك بالمعنى الاقتصادى الى ان العصرية تعنى زيادة انتاجية الانسان وتحقيق عمل اكبر وانتاج اكثر في ساعات عمل اقل وبجهد اقل . واذا ما ترجمنا ذلك الى عبارات عملية فانه يعنى ان اية زيادة معينة ولتكن مثلا ١٠٪ في الانتاج القومى يمكن ان تحقق نقصا في الزيادة في العمالة اذا جاءت الزيادة في الانتاج القومى الكلى G.N.P. من قطاع الصناعة الذى ترتفع فيه انتاجية العمل بسرعة كبيرة . وفي الحقيقة قد يرتفع الانتاج القومى الكلى في المراحل الاولى للتنمية ، بينما ينخفض عدد العاملين الذين يؤجرون للقيام بهذا العمل Paid employment وهذا فعلا ما حدث في كل من تنزانيا وكينيا في السنوات الحديثة ، ونأمل ان تكون الدولتان الان قد تخطيتا هذه المواقف الصعبة .

٢ ــ والحقيقة الثانية هى ان مشكلة البطالة سوف تزداد في حجمها اذا ما وقعت دولة معينة في قبضة مشكلة الزيادة السريعة غير العادية في

سكانها في نفس الوقت الذى تقوم فيه بالتعديلات والاجــراءات الاولية المضنية لعملية التحول الى العصرية ، ويرجع السبب في ذلك الى ان القوة العاملة فيها تنمو بدرجة اسرع عن قدرة اقتصادها على استيعاب عمـال وموظفين جـدد .

واذا أضفنا الى قمة هذه المشكلات الزيادة الكبيرة من المتعلمين الذين يدفع بها التعليم كل عام الى سوق العمل . فسوف نجد اعدادا كبيرة منهم لا تجد لنفسها فرص العمل . وقد يبدو لنا الموقف حينئذ ولو من ناحية الشكل على الاقل ، كما لو ان الدولة قد توسعت في التعليم اكثر من اللازم ويتضح لنا مدى سخف وعدم صحة مثل هذه النتيجة اذا ما اخذنا فـى الاعتبار احتمال ان اعدادا كبيرة من السكان ما زالت تعانى من الامية ، وان غالبية الاطفال في سن التعليم الابتدائى مازالوا خارج المدرسة .

٣ ـ واما الحقيقة الثـالثة فتشير مباشرة الى عامل رئيسي يمكن ان نجده في كل مكان وراء مشـاكل العمالة والقوى العاملة . ولاسباب تاريخية متعددة وغير سارة نجد ان بناء وهيكل العمل في كثير من الدول النـامية ، « وميكانيزمات » سوق العمل فيها ، وكوادر الاجور والمرتبات ، وتوزيع القوى العاملة المتعلمة كلها تظهر تناقصا خطيرا مع احتياجات الـدولة الضرورية لتحقيق اقصي نمو اقتصادى . ويوجد في معظم الدول النامية على وجه الاخص عدم ملاءمة بدرجة كبيرة جدا بين القـوى العاملة التـى يحتاج اليها فعلا النمو الاقتصادى وبين القوى العاملة المطلوبة في السـوق كذلك فهناك ايضـا عدم ملاءمة كبيرة بين الكيفية التى ينبغى ان يستخدم بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلمة ، وبين واقع استخدامه لهـا .

ويرجع هذا التفاوت الخطير والمكلف الى اسباب رئيسنية تشمل :

(أ) الاجور والمرتبات غير الملائمة الذى يدفع القوى العاملة القليلة والنادرة في الاتجاهات الخاطئة . (ب) علاقات جامدة وغير ملائمة بين انواع معينة من الوظائف وبين المؤهلات التعليمية اللازمة لهـا (جـ) التحيزات والمفاهيم التقليدية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية وعلى الاخص منها ما يتصل بمعارضة الاشتغال بالعمل اليدوى ، والتى تصد الشباب عن الاشـتغال فى اعمال تحتاج اليها التنمية للغاية ، وتدفعهم الى اعمـال اقل نسـبيا في انتاجياتها . (د) الاخـذ بمفهوم تقليدى للحكومة كمراقب او حارس بدلا من الاخذ بمفهوم التنشيط العلمى Activist concept الذى نحتاجه في التنمية ودفع عجلتها . وهذا المفهوم التقليدى يؤدى الى تضخم في منشآت

ومؤسسات الخدمة المدنية ، ويقيد ويجمد كفايات من الافراد في الاعمال الكتابية في الوقت الذى ينبغى فك قيدهم من هذه الاعمال للقيام باعمال لها دورها الايجابى في التنمية .

واذا كانت العبارات السابقة مناسبة ومقبولة ، فما هى نتائجها بالنسبة للتعليم ؟ ان احدى هذه النتائج على سبيل المثال ، ان البطالة بين المهندسين ليست بالضرورة دلالة على ان نظام التعليم قد انتج منهم عددا اكبر من الحاجة ، فمن المحتمل ان تكون مثل هذه الظاهرة بالنسبة لعدد من الدول مؤشرا على ان الاقتصاد والحكومة لا يتوفر لديهما الخبرة الكافية لكيفية استخدام المهندسين او غيرهم من المتخصصين في مجالات الزراعة وهندسة البناء والتنفيذ ، وفي مجال الصحة العامة على افضل نحو في التنمية القومية . والاحتمالات هى أن كثيرا من هؤلاء المتخصصين الذين قد أحسن اعداداهم وتدريبهم الفنى يجلسون الى مكاتب ويقومون باعمال ادارية ، بدلا من تشييد الطرق وبناء المدارس وانتاج الطعام بوفرة ، وتحسين الصحة العامة في المجتمع . وكذلك نجد ان الرواتب المخصصة للوظائف الادارية اكبر كثيرا اذا ما قورنت بالرواتب المنخفضة المخصصة للاشغال العملية .

والسؤال اذن هو هل يعمل مخططو التعليم ازاء مثل هذه الظروف على تقليل حجم الطلاب الذين يدرسون الهندسة ؟ ام انهم يخططون لبرنامج اعداد المهندسين وفق الحاجات الحقيقية للدولة من هذا التخصص ويعملون على توفير عدد اكبر منهم ؟ لا توجد في الحقيقة اجابة سهلة على مثل هذه الاسئلة . فقد تكون تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خاطئة بالنسبة لسوق العمل ، وفي بعض الحالات قد تعكس احتياجاته ومع ذلك فان تقليل المخرج التعليمى اى تقليل عدد الخريجيين لمجرد ان الاقتصاد ونظام الادارة العامة في المجتمع لا يتلاءمان ويتناغمان مع التنمية القومية ، يبدو اسلوبا غريبا في تنشيط ودفع عجلة التنمية القومية ، وفي النهاية نقول ان الاجابة على مثل هذه الاسئلة ينبغى ان تترك لهؤلاء الذين يقفون وسط مسرح الاحداث وهم اكثر قدرة على الحكم السليم في ضوء كافة الظروف والعوامل ولكن ثمة امر يجب ان نوضحه ، وهو ان المسئولين من رجال التربية والتعليم يهمهم للغاية ان يروا ان المسائل غير التربوية المعوقة للتنمية قد حظيت بالاهتمام الكافى ، رغم أن مثل هذه المسائل تقع خارج نطاق اختصاصاتهم التربوية والتعليمية .

ومع ذلك فان كل ما سبق لا يعفى النظام التعليمى من مسئولية ارتباطه بالاقتصاد وبرامج التنمية حتى ولو كانت غير جيدة تماما ، وان أى نظام

للتعليم يعزل نفسه عن بيئته الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فيها ويدور حول نفسه وينتج اى « خليط » من المتعلمين كيفما اتفق ودون تخطيط هادف ، لا شك انه نظام غير قادر على تحمل مسئولية دوره فى التنمية ومحكوم عليه بالفشل . وقد يستطيع نظام تعليمى معين أن ينتج أعدادا كبيرة من المهندسين ، وأعدادا كبيرة من المتخصصين فى مجالات مختلفة وذلك بتكلفة مرتفعة للغاية بالنسبة لكل متعلم ، وفى مثل هذه الحالة سوف يكون ذلك على حساب اشكال أخرى من التعليم وانزال الضرر بالتنمية القومية .

ولا توجد حلول عامة لمشكلة التعليم والبطالة في الدول النامية ، وهذه الحلول يمكن التوصل اليها في ضوء الظروف الخاصة بكل دولة . وفى أحسن الحالات ، فان المشكلة سوف تظل مزعجة للغاية لعدة سنوات مقبلة وهذهاحدى الصعوبات التى لا مفر منها للدول التى تأخذ طريقها نحو العصرية ، غير أن المشكلة يمكن أن تقل حدة عما هى عليه الآن اذا ما تفهمنا جيدا طبيعتها . واذا ما تجنب المسئولون عن تخطيط التعليم والمشاركين فى هذا العمل اتخاذ قرار بتضييق التعليم نتيجة الذعر لوجود بطالة بين عدد من المتعلمين الذين أنتجهم التعليم ، فمثل هذا القرار سرعان ما يتبين جسامة خطئه فى ضوء الادراك السليم للمشكلة فيما بعد .

واذا كنا قد أوجزنا في تناول هذه المشكلة في الدول الصناعية المتقدمة فليس ذلك لانها لا تواجه مشكلة البطالة بين المتعلمين ، وانما لانه يتوافر لديها من الوسائل ما يمكنها من التغلب عليها على نحو أفضل . فالاقتصاد فى هذه الدول أكبر وأكثر تنوعا وأكثر مرونة وهى أيضا أقل انزعاجا ــ نسبيا ــ حول الملاءمة بيناحتياجاتها والقوى العاملة . ويعزى ذلك جزئيا الى أن أسواق العمل فيها تعكس الى حد كبير هذه الاحتياجات ، بل وأكثر من ذلك فهناك مرونة وقابلية أكبر للانتقال والتحويل في قوتها العاملة . كذلك فان النظم التعليمية فى هذه الدول تعمل على تطوير ذاتها ورفع كفاءتها ، وهى الآن أكثر انتباها وتيقظا عن ذى قبل فى ملاحظة التغيرات والتطورات التى تنشأ فى نمط العمل وأنواع العمل الجديدة التى تدعو الى تأهيل واعداد تربوى يختلف تماما عما تقوم به حاليا ، وفى مقدمة ما تقوم به هذه النظم التعليمية وتهتم به لتقليل مشكلة الملاءمة بين التعليم وحاجات العمل ، التركيز على اعداد أفراد يتوافر لديهم كفاية التعليم والتدريب والقدرة على الملاءمة المستمرة ، والدافعية العالية لاستمرار التعلم والنمو وهذا يوصلنا الى مناقشة أخرى حول موضوع الاتجاهات والتغير الاجتماعى وسوف نتناوله فيما يلى قبل أن نتحدث عن النظام التعليمى من داخله .

الاتجاهات والتغير الاجتماعى

الاتجاهات وتأثيرها على تفضيل انواع معينة من التعليم والمهن

تعتبر الاتجاهات من الامور المحيرة التى تؤثر بصورة غير واضحة تحت سطح الكثير من النقاط التى نتناولها في هذا الكتاب ، وهى في بعض الاحيان تشق طريقها وتظهر بوضوح على السطح . ورغم ان هناك عوامل واسباب كثيرة ينبغى أن تختبر فى سياق العلاقة بين التعليم والتنمية القومية ، فان المرء ليجد ان الاتجاهات ، وتأثيرها العاجل او الاجل ، سبب رئيسي وراء الاسباب الاخرى ، بل ووراء ما يمكن ان يحدث وما لا يحدث . وهذا يدعو الى أن نبحث في شيء من التفصيل موضوع الاتجاهات .

ونحن اذ نتناول هذا الموضوع ندرك التحذير القديم القائل بأن الشيء ينبغى الا ينفرض عليه درجة من الدقة اكبر مما تسمح به طبيعته . فقد تتحرف او تتشوه صورة معينة من الواقع عندما نتناول اشياء غير دقيقة بطبيعتها كما لو كانت اشياء قد قيست وتم تقديرها بدقة . ولما كان هذا التحذير ينطبق تماما على موضوع الاتجاهات الانسانية فان ما نذكره فيما يلى عن هذا الموضوع ينبغى ان ينظر اليه اساسا على انه فرض او حل ممكن وان صحته تحتاج الى دليل واثبات ، الا اذا كان هناك فعلا من الادلة ما يمكن ذكره لتأييد ما يقال من ادعاءات .

واول سؤال نطرحه هنا هو كيف يختار التلميذ حقا نوع التعليم الذى يرغب في متابعته اذا توافرت له حرية الاختيار ؟ والفرض الذى نضعه هنا هو ان التلميذ يتأثر للغاية اثناء عملية الاختيار بالاشياء التى يرى ان لها اعظم الاثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادى والاجتماعى . وينظر التلميذ في شمول الى هذا المستقبل في ضوء ما يتوافر من الحقائق ، وما يجرى على السنة الناس ، وانواع تحاملهم او تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصح .. وهو يقدر على مقياس التفضيل المهنى ــ سواء كان هذا التقدير صحيحا ام خاطئا ــ انواع الفرص المتوافرة له للحصول على نوع من العمل يقابل تفضيله الاول . والتلميذ يجعل من هذه التفضيلات بعد ذلك الاساس الذى يختار وفقا له نوع تعليمه وبرنامجه .

واذا كان هذا الغرض صحيحا فثمة سؤال آخر نطرحه وهو : ما الذى يمكن ان يفعله النظام التعليمى لكى يعدل من اتجاهات التلميذ

وتفضيلاته ويجعلها اكثر ملاءمة مع حقيقة ما يطمح اليه من عمل ، ومع حاجات التنمية القومية في نفس الوقت ؟

وهناك قدر كبير وفعال من الادلة المتصلة بهذا السؤال واجابته يمكن أن نحصل عليها من مصادر ومناطق مختلفة ولكن الدليل الاكثر ثباتا هو ما نستخلصه من الاختبارات المهنية التى يبديها فعلا التلاميذ انفسهم .

ويبدو ان عددا كبيرا من الطلبة من ذوى القدرات العالية في الدول الاوربية يفضلون انواع المهن التى يؤهل لها النوع العام من التعليم الثانوى والتعليم العالى في مجالات الدراسات الانسانية ، بينما يعزفون عن اختيار المهن التي تتطلب دراسات في مجالات العلوم والرياضيات . وهذا القول لا يقلل من اهمية عاملين عادة ما نغفلهما ولا نعطى لهما الاهتمام الكافي ، واول هذين العاملين ان اتجاهات التلاميذ نحو الدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات يمكن ان تتحكم فيها استعداداتهم الطبيعية ، ذلك لان الموهبة الملائمة لنوع معين من التعبير الانساني لا تلائم كل انواع التعبير . واما العامل الثانى فهو ان التلاميذ الذين يمكن ان يتوافر لديهم الاستعدادات الطبيعية للدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات قد يكون من سوء حظهم انهم درسوا هذه المواد على أيدى معلمين غير اكفاء وبالتالى فانهم لم يجدوا من مثل هؤلاء المعلمين ترغيبا وتشجيعا لاختيار مثل هذه الدراسات في مراحل تعليمهم التالية .

وحتى اذا ما اخذنا في الاعتبار هذين العاملين ، فانه يتبقى لدينا لاسباب سوف نذكرها بعد ذلك عادة ما يجيئون من قطاعات المجتمع ظاهرة محيرة تستحق البحث ، وهى أن التلاميذ المتازين اكاديميا ــ وهم المتعلمة والموسرة ــ يبدو اليوم كمجموعة تحيزا ضد الدراسات العلمية والرياضية . ولا يعنى ذلك بطبيعة الحال ولو بطريقة غير مباشرة ان مجال دراسة العلوم والرياضيات بأكمله مصيره نتيجة لمثل هذا الاتجاه الى تلاميذ من مستويات اقتصادية واجتماعية اقل . فلا شك أن القدرة العقلية بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي ــ الاجتماعى لها اهميتها ، فهى تتداخل مع عوامل اخرى ، ويمكن تشبيه هذا التداخل بأشعة الضوء المتقاطعة والمتداخلة التى تظهر في صورة فوتوغرافية اخذت اثناء الليل لحركة السيارات في المدينة . ومع ذلك تبقى ملاحظاتنا قائمة وهى ان اغلبية كبيرة من التلاميذ من قطاعات المجتمع القادرة اقتصاديا او ماديا ، ومن ذوى القدرات العقلية التى تؤهلهم للدراسة والتعلم ، يختارون على وجه

العموم في تعليمهم الثانوى والعالى نوعا او آخر من الدراسات الانسانية ؛ ويحتمل ان يكون هذا الاختيار مرتبطا بانواع الوظائف التى يفضلونها وهذا لا يوضح في شمول الصعوبات التى تصادفها سلطات التعليم في اوربا عندما توجه نسبة كبيرة من التلاميذ نحو مجالات الدراسات العلمية والتكنولوجية لكى تحقق توازنا افضل بين أنواع التعليم . ولكن يبدو ان مثل هذا الاختيار يوضح على الاقل جزءا من الصعوبات التى تواجههم .

ولقد سبق ذكر الصعوبات التى يواجهها التعليم في كل من فرنسا وانجلترا في محاولته تغذية وزيادة اعداد التلاميذ في مجالات العلوم والتكنولوجيا . ويمكن أن نضيف اليها صعوبات مماثلة قابلتها ولا تزال تقابلها السويد في عملية توجيه اعداد اكبر من التلاميذ من ذوى الاستعدادات العلمية والرياضية الى دراسات في مجالات العلوم والرياضيات ، بدلا من اختيارهم للفروع النظرية التى تقوم على الدراسات الانسانية الى حد كبير . ويقول التقرير السويدى :

من الاتجاهات التى تلفت النظر زيادة عدد التلاميذ الراغبين في الالتحاق بالفروع النظرية للصف التاسع (9f, 9h, 9t, 9m, and 9s) تؤدي هذه الفروع الخمس الى التعليم الثانوي النظري في « الجمنازيوم » Gymnasium و « الفاكسكولا » Fackskola وتدل الاحصائيات على ان اكثر من ٧٥٪ من مجموع التلاميذ يختارون هذه الفروع النظرية . وقد وصلت نسبتهم فى عام ١٩٦٤ الى ٧٤٪ ، وفي عام ١٩٦٥ الى ٧٨٪ وذلك مقابل ٥٤٪ في عام ١٩٦٠ . ويحتمل لمثل هذا الاتجاه ان يستمر في التزايد مستقبلا (١)

وهناك شواهد اخرى « امبريقية » في حالة الدول النامية تبين تحيزا قويا لدى التلاميذ نحو تفضيل الاعمال المكتبية والاعمال داخل المصالح والمؤسسات التى تحتاج الى اشخاص من ذوى « الياقات البيضاء » ويرجع ذلك الى وجود اتجاه تقليدى قد نشأ في هذه الدول يربط بين العمل اليدوى سواء في الحقل او في المصنع وبين المكانة الاجتماعية المنخفضة . وفضلا عن ذلك فان هناك بعض الادلة التى تبين ان المدارس والمعلمين بدلا من محاولتهم تغيير هذه الاتجاهات يميلون الى تعزيزها وقد كشفت الدراسة التى قام بها « مارشال ولف » عن نتيجة مماثلة وانتهى من دراسته الى ان

(١) OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., p. 101.

النمو السريع في التعليم الثانوى في امريكا اللاتينية في الخمسينات كان غير مخطط له بالمرة ، ويفتقر الى نظرة تهدف الى تحقيق حاجات النمو لهذه المنطقة . وانه لم يفعل الا القليل لتوفير الفرص المتكافئة في التعليم وهو يقول : ان الطبقة المتوسطة الحضرية ضغطت بنجاح للحصول على نوع من التعليم الثانوى الذى يؤدى بهم الى الالتحاق بالجامعة والى الصعود في السلم الاجتماعى ، او على الاقل للحصول على شهادة تيسر لهم الحصول على وظائف في الحكومة او في المؤسسات الخاصة التى يعمل بها ذوو الياقات البيضاء (١) » .

ويوضح هذا الموقف توضيحا جيدا احد المدرسين في مدارس القرى الهندية عندما قال لتلاميذه ان التعليم هو وحده الذى يجعل منا رجالا ، ولا يمكن الجمع بين التعليم وفلاحة الارض وزراعتها ، وينبغى ان يظلا منفصلين . اذ كيف يستطيع صبى يذهب الى المدرسة ان يقوم بالعمل الشاق الذى تتطلبه الفلاحة والزراعة (٢) .

وحتى في بعض الحالات التى تحاول فيها السلطات اعادة توجيه نظمها التعليمية نحو تحقيق اهداف التنمية القومية ، فان جهودها يمكن ان تعطل نتيجة انتشار الاتجاهات والقيم المعارضة في مجتمعاتها والمثال على ذلك من بورما فقد اورد « ناش » Nash ملاحظات في هذا الشأن في كتابه : الطريق الذهبى الى العصرية وحياة الريف في بورما المعاصرة ونلخصها كما يلى :

يؤكد رجال التخطيط التعليمى في بورما ان التعليم هو احد الوسائل التى بواسطتها يتحول المجتمع في بورما من مجتمع منتج للمواد الخام الى مجتمع صناعى متعدد الاقتصاد الى حد ما ، وبواسطته ايضا تتحول بورما الى دولة عصرية اشتراكية ديمقراطية قوامها المواطن المتعلم القادر على حمل المسئولية .

ولكن اهل القرى في بورما ينظرون الى هذه المسألة بطريقة مختلفة

(١) Marshall Wolfe, «Social and Political Problems of Educational Planning in Latin Americas,» Problems and Strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America (Paris : Unesco/IIEP, 1965, p. 22.

(٢) K. Nair and G. Mydral, Blossoms in the Dust : The Human Element in Indian Development (London : Duckworth, 1961).

فهم يرون ان التعليم ينبغى ان يؤدى الى نجاح اقتصادى ، فالصبى القروى الذى يصل في تعليمه الى ما بعد المستوى الرابع يريد ان يكون اما كاتبا أو معلما أو موظفا في الخدمة المدنية . وينبغى أيضا على التعليم أن يهذب الثقافة العامة وينميها لانها وسيلة الانسان في تحقيق الفضيلة والاحترام ، كما ينبغى ان يكون للتعليم قيمة روحية (١) .

ويشعر المرء بطبيعته بالتعاطف مع هؤلاء الذين يعيشون في الدول النامية وينظرون الى التعليم كطريقة للخلاص من المكانة الاجتماعية المنخفضة للعمل اليدوى . ولكن لسوء الحظ هناك جانب آخر لهذه المسألة ، ذلك لان الطريق الوحيد لنمو الامم وتقدمها انما هو العمل الشاق الذى يتطلب في معظم الحالات ان يعمل الافراد وان تتسخ أيديهم وهم يمارسون انواع العمل في الحقول والمصانع . وتضم هذه الفئة العاملة ، الكثير من المتعلمين تعليما عاليا ، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين المعماريين والزراعيين وغيرهم . وبطبيعة الحال تحتاج المجتمعات في نفس الوقت الى اشخاص يجلسون الى مكاتبهم وتتوفر لهم كفاية الخبرة والقدرة على القيام بادوار ادارية لازمة ولا يمكن الاستغناء عنها ولكن المشكلة الهامة هى كالاتى .: اذا كان التعليم ونظامه يعمل ببساطة على ابعاد الفئات الممتازة عقليا عن المجالات التى تتطلب العمل اليدوى ويضعهم خلف مكاتبهم في اعداد كبيرة داخل المصالح والمؤسسات . واذا كان هذا النوع من العمالة هو هدف اغلبية كبيرة ممن اتموا تعليمهم الثانوى والجامعى ، فكيف يمكن اذن للتعليم ان يعجل من النمو الاقتصادى وان يحقق عائدا او مردودا عاليا وفعالا لما استثمر فيه من امكانات بشرية ومادية .

ان الاجهزة الحكومية في كثير من الدول النامية تكتظ باعداد كبيرة من الاخصائيين الذين تحتاج اليهم هذه الدول في دفع حركة نموها الاقتصادى . وبينما تقرر دراسات القوى العاملة وتحذر من وجود نقص في مجالاتهم التخصصية ، نجد ان هؤلاء الاخصائيين يقومون باعمال ادارية الى حد كبير . ويوضح هذه الحقيقة المؤثرة الملاحظة التالية :

من بين ٢٦٠٠ عالم زراعى في الهند ، نجد ٩٠٪ منهم يعملون في القطاع

---

(١) M. Nash, The Golden Road to Modernity : Village Life in Contemporary Burma (New York : John Wiley and Sons, 1965).

الحكومى العام وعلى الاخص في مكاتب وزارة الزراعة ، بينما يكاد يترك الانتاج الزراعى في الدولة كلية في ايدى القطاع الخاص من الزراع ان نسبة من هؤلاء العلماء تكاد تصل الى ١٪ هى التى تعمل في الزراعة وادارة المزارع ونسبة اقل من ٣٪ تعمل في مجالات يمكن ان تطبق فيها المعرفة العلمية الزراعية تطبيقا مباشرا (١) .

وهناك بعض الدراسات التى تعطى لهذه الخبرة الهندية المحدودة بعدا اشمل واكثر اتساعا ، ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها « فيليب فوستر » F. Foster في كل من غانا وساحل العاج عن المطامح والتفضيلات المهنية للتلاميذ ، ودراسة رسمية في الفيلبين عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل اليدوى وتميل جميع هذه الدراسات الى تأكيد الاتجاهات الشائعة التى تنظر الى التعليم كطريق يسلكه هؤلاء . الافراد الذين يرغبون في النهاية في الحصول على وظائف الياقات البيضاء . White-Collar Jobs

ولا يعنى ابراز هذه الاتجاهات التقليل من اهميتها او الاستهزاء بها ، وذلك لانه من المهم للغاية ان تتفهمها النظم التعليمية جيدا حتى تستطيع ان تواجهها على نحو اكثر فعالية . والسؤال الذى نطرحه هنا هو : ما الذى يمكن ان يقوم به التعليم فعلا لمواجهة مثل هذه الاتجاهات ؟ تجد النظم التعليمية صعوبة بالغة . حتى في ظل افضل الظروف المواتية ، في ان تغرس في تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدوافع والتفضيلات التى تساعد على تحقيق النمو القومى في المجالات الاقتصادية والاجتماعية ويرجع السبب في ذلك الى ان مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة اخرى كثيرة في محيط الاسرة والبيئة الاجتماعية ، وهى قوى كثيرا ما تدفع الافراد في اتجاهات تتعارض مع الاهداف والحاجات القومية ، وتزداد هذه الصعوبة في حالات الدول النامية اذ لا يستطيع التعليم فيها في فترة وجيزة ان يعكس ويعدل الاتجاهات المعوجة التى شكلتها قرون عديدة من التقاليد ويصدق هذا على وجه الاخص في المدارس التى يعمل فيها معلمون مازالت اتجاهاتهم متأثرة بهذه التقاليد القديمة .

---

(١) Unesco Research Center on Social and Economic Development in Southern Asia, Sociological Considerations in Educational Planning for Economic Development (New Delhi, 1965), (mimeographed).

واذا كان من الصعب ان نتوقع من المدارس ان تقوم بالقضاء على الاتجاهات التى لا تساعد على التنمية القومية ، فاننا نتوقع منها على الاول الا تقويها وتعمقها في نفوس تلاميذها . ولو اخذنا ذلك كنقطة بداية ، ورغم انها بداية سلبية ، فقد تستطيع المدارس بمرور الوقت ان تأخذ خطوات اكثر ايجابية . ويمكن للمدارس فعلا ان تعدل اتجاهات الاجيال الناشئة وان توجهها نحو العصرية والتقدم وذلك من خلال عوامل متعددة مساعدة . وهذه العوامل تشمل برامج افضل لاعداد المعلمين ، ونظما اكثر فعالية للتوجيه المهنى واستراتيجية لتعليم البنات باعتبارهن امهات الجيل القادم اللاتى سوف يشرفن على تربية افراده ، كما تشمل ايضا زيادة فرص العمل وتنويعه . ولكن المدارس وحدها لا يمكن ان تقوم بالعمل كله ، وهى تحتاج ولا شك الى جهود قوية موازية لجهودها من جانب الافراد والمؤسسات الاخرى في المجتمع .

ان التلاميذ لا يولدون مزودين بتفضيلات لانواع معينة من التعليم او العمل ، كما أن التلاميذ من ذوى الاستعدادات العقلية العالية لا يستطيعون مغالبة التحيزات التقليدية التى تؤدى بهم الى اختيار نوع معين من التعليم او العمل . وعلى العكس من ذلك ، كلما ازداد ذكاء التلاميذ كلما استطاعوا ان يدركوا على نحو اسرع أين يضع المجتمع اثابته اقتصاديا واجتماعيا واين يمنعها ، فاذا وزع المجتمع هذه الاثابة على نحو غير مناسب في ضوء ما هو افضل للتنمية القومية . واذا ما ابقى على الانماط القديمة للحوافز والعمل والشهرة او المكانة ؛ في الوقت الذى يتطلب فيه الموقف الجديد تغيير هذه الانماط القديمة ، عندئذ لا يمكن لنا ان نتوقع من الشباب ان يختاروا ويتبعوا ما يراه واضعو الخطط على الورق أو ما ينصح به بعض المدرسين المثاليين ، وذلك لان ما يفضله سوق العمل يكون اكثر اقناعا لهؤلاء الشباب وتأثيرا فيهم .

ولا يستطيع نظام تعليمى في مجتمع معين يمر بمرحلة انتقال ان يوجه تيار التلاميذ نحو مجالات دراسية ومجالات عمل اساسية للتنمية القومية بالسرعة التى يرغب فيها مخططو القوى العاملة ، وبما يتفق مع متطلبات المصلحة القومية ، ما لم يقم المجتمع ذاته ومعه قبل كل شيء حكومته بتدعيم هذا التحول بواسطة الحوافز الاقتصادية والاجتماعية وما لم يتحقق ذلك الدعم فان المدارس سوف لا تستطيع ان تتقدم كثيرا على الاتجاهات السائدة بين الجماهير في هذه المسألة ، بل ولا تستطيع ان تشجع تلاميذها

عن وعى لكى يتقدموا على ما هو سائد من اتجاهات بين الناس تقدما كبيرا جـــــدا .

وان الدليل على ذلك نجده في عدد من الدول النامية كما في الهند مثلا ، حيث بذلت هذه الدول جهودا حقيقية لاضفاء شهرة جديدة على مهن عملية وفنية ، وحيث كان لهذه الجهود انعكاس واضح على نظـام الاجور . وفي مثل هذه الحالات لم تجد هذه الدول صعوبات كبـــيرة فـى اجتذاب أفضل التلاميذ لمثل هذه المهن وفي هذه الناحية بالذات ، قد تكون بعض الدول النامية أكثر تقدما على بعض الدول الصناعية . وبينما يحدث ذلك على مستوى الاخصائيين فاننا نجد ولسوء الحظ أنه في بعض هذه الدول النامية لم تتخذ خطوات علاجية مماثلة في نظام الاجور والمكافآت والمكانة بالنسبة للأشخاص الذين يعملون في المهن الفنية المســاعدة وهى ولا شك أساسية لزيادة انتاجية عمل من يساعدونهم من الاخصائيين والفنيين . وهذا يوضح حالة العرض غير المتوازن بين المهندسين والفنيين المساعدين التى اشرنا اليها .

وان المرء ليشك في أن الشباب في معظم هذه المجتمعات التقليدية ـــ ـــ ان لم يكن فيها جميعها ـــ سوف يتخلى بسرعة عن اتجاهات عدم الاهتمام بالعمل اليدوى بمجرد ان يجعل المجتمع لهذا العمل أهميته ومكانته . وقد يؤدى عكس العلاقة بين اجور العمل اليدوى الماهر وأدنى مستــوى عمل مكتبى من اعمال ذوى الياقات البيضاء الى احداث نتائج وتحسينات ملحوظة ، وييسر هذا عمل التعليم في تغيير الاتجاهات نحو العمل اليدوى تيسيرا بالغا .

وعلى اية حال فانه يبدو ان التعليم والمجتمع سوف يستمران في حالة من الاخذ والرد بصدد مسألة الاتجاهات وتغييرها وذلك لفترة طـويلة قادمة وانه لمن المأمول فيه أن يتمخض عن هذا التفاعل وعلى نحـــــــو تدريجى انواع التغيرات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية التى تتطلبهـا الاهداف الحاضرة . ولكن هناك شيء واحد لا يمكن اغفاله وهو ان اى نظـام تعليمى وتلاميذه لا يمكن أن يطلب منهم القيام بعمل معين لتدعيم أهداف معلنة ولم يتهيأ المجتمع بعد لهذا العمل ، ولم تدعمه بعد الحكومة بأنواع متدرجة من الحوافز والمكانة . ومن ناحية أخرى ، يمكن ان نطلب من نظام التعليم كحد أدنى ، أن يكف عن تقوية او تدعيم الاتجاهات والتفضيـلات المهنية المعاكسة او المضادة للتنمية . وعلى نظام التعليم بالاضافة الى ذلك

ان يتقدم المجتمع خطوة واحدة في هذا المجال ، وذلك كمحاولة للتعجيل بسير التغير الاجتماعى والنمو الاقتصادى في الاتجاهات المرغوبة . ولكننا نكرر هنا ان التعليم بذاته لا يمكن أن يأخذ على عاتقه كل عملية اصلاح المجتمع واتجاهاته ونظم الاثابة فيه ذلك لان التعليم الى حد كبير من صنع المجتمع ، وهو بدرجة كبيرة تعبير عنه ، ولذلك فهو لا يستطيع أن يعمل بعيدا عن هذا الاطار .

ورغم ذلك فان النظام التعليمى يعتبر ايضا ، وفي حدود معينة ، من صنع نفسه وتعبيرا عما يعتقد فيه ويميل اليه ، وسوف يتضح لنا هذا عندما نتكلم عن شئونه الداخلية ، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل التالى .

الفصل الرابع

النظام التعليمى من الداخل

اتساع الاهداف التعليمية :

اما وقد تعرضنا للنظام التعليمى من الخارج اولا من وجهة نظر الطلب الشعبى على التعليم والمدخلات الاساسية فيه ، ثم وبعد ذلك من وجهة النظر المقابلة لها اى المخرجات التعليمية وتأثيرها على المجتمع ، فاننا نصل الآن الى نقطة تتطلب الدراسة الناقدة ، لما يوجد بين الجانبين السابقين ، اى دراسة الحياة الداخلية للنظام التعليمى .

وتشكل الحياة الداخلية للنظام التعليمى بدرجة كبيرة على أساس منطقه الداخلى وديناميانه وعاداته . وهو يتأثر ايضا بدرجة كبيرة بالضغوط التى يتعرض لها وبما تفرضه من قيود وتحديات واذا كان الامر على هذا النحو فان هناك ملاحظة معينة عن الموقف البيئى ينبغى ان نوضحها قبل أن نلج الباب الى داخل النظام التعليمى .

ان النظام التعليمى كما بينا في بداية هذه الصفحات ليس شيئا جامدا، ذلك أن لديه امكانية داخلية قوامها المرونة ، ولديه قوة داخلية تمكنه من اختيار استجابة من بين عدة استجابات يواجه بها الضغوط الخارجية أو القوى الداخلية الخلاقة . ويبدو أن التغيرات التى حدثت في القرن الماضي داخل كثير من النظم التعليمية في العالم قد تمت نتيجة لتأثير القوى الخارجية أكثر من كونها نتيجة للمبادرة من داخله . وهذه الحقيقة في حد ذاتها لا تستوجب أن تكون السبب الوحيد للاهتمام بالتعليم . فأى نظام تعليمى يمكن أن يخدم على نحو أفضل ، عن طريق الجدل الدائر بين عناصره الداخلية وعملائه من الخارج والمشرفين عليه والراغبين في تحسينه والذين يتمنون له الخير ، بل وعن طريق النقاد الذين يتصدون له بالنقد والتحليل أيضا . وعندما يحدث سوء توازن بين القوى الداخلية في أى نظام والقوى الخارجية التى يتعرض لها وتؤثر فيه ، تظهر عليه علامات المرض . وحينما تبدو القوى الداخلية ضعيفة جدا بحيث تعجز عن احداث تغيرات بذاتها

متخذة موقف المبادرة ، تدفع القوى الخارجية النظام التعليمي بعنف على غير ارادته وتتعالى صرخاته ، وتعنف حركاته ، وهذا ما يحدث الآن في القرن العشرين .

ولما كان العاملون داخل النظام التعليمي يجعلون منه كائنا حيا معقدا ، تغلب عليه النواحي الانسانية ! بل وتشكيله كثير من الايدى ، فانه يحسن ان ننظر اولا الى الاهداف التى وضعتها الانظمة التعليمية لنفسها ، أو التى وضعتها المجتمعات لتلك النظم . وفي نفس الوقت دعنا نحاول أن نعيد بناء الطريقة التى انبثقت بها الاهداف وتطورت وسط ضجيج السنوات الاخيرة وصخبها .

ومنذ خمسينات هذا القرن ، اتسعت أهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا شأنها شأن الجوانب الاخرى من الصورة التعليمية . عالم من الناس كان في الماضي جامدا غير متحرك ، ثم امسك بزمام فكرة محررة هى : أن المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن احتكار المعرفة في عدد قليل من الايدى معناه حكم الاقلية لحيوات الاغلبية ، وأن أى أناس يرغبون في أن يكتبوا تاريخهم وأن يتطوروا ، وينموا بطريقتهم ، ينبغى عليهم أن يحطموا الاحتكار الموجود للمعرفة ، كما ينبغى عليهم أن يجعلوا حق الوصول الى التعليم ملكية عامة لكل فرد . واذا عممنا هذا فانه ينبغى أن تمتد الديمقراطية فى التعليم فتتيح لكل فرد حق الوصول الى مستويات أعلى من التعليم .

وهذه الفكرة بطبيعة الحال ليست جديدة . فقد شاعت وانتشرت في المجتمع الامريكى مثلا خلال الثورة الامريكية عندما كان توماس جيفرسون حاكما لولاية فرجينيا خلال الحرب الامريكية ، اذ احتوت عليها الخطة التى قدمها لمشرعى الولاية لنشر التعليم . وظهرت بعد ذلك بفترة في المجتمع الروسي ثم في المجتمع الهندى ، حيث شارك لينين وغاندى عن الترتيب جيفرسون في فكرته ، ولو انهما اختلفا عنه فى مثلهم العليا وفي كيفية تحقيقها . وتتلخص هذه الفكرة في أن نشر المعرفة على نطاق واسع جزء اساسي من اى خطة لتحريك اى مجتمع الى مستويات عليا جديدة .

غير أنه بعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الامبراطوريات التجارية القديمة التى قامت من حيث النشأة على دويلات أوربية متحضرة في التفكك ، ونتج عن ذلك ان الاهداف التعليمية ذات الشكل الديمقراطى بدأت تستولى على وعى ما يسمى حديثا بالدول النامية وتستحوذ على

اهتمامها ــ وبتزايد عدد الدول حديثة النشأة ونموها ، ومع تزايد حاجاتها النامية من حيث الوضوح استجابت منظمة اليونسكو الى هــذا الموقف الجديد على نحو شبيه جدا برامي السهام الماهر الذى يصوب سهمه فوق الهدف الذى يريد اصابته بقليل مراعيا تأثير الجاذبية على السهم حتى يصيب الهدف باحكام وينبغى أن نشيد بفضل منظمة اليونسكو التى حثت الدول النامية على زيادة نشاطها وتوجيه انظارها لتسعى لتحقيق الاهداف الديمقراطية في التعليم . وترتب على ذلك ما يوجد الآن من اتفاق عام حول هذه المسألة ، اتفاق تدعمه كل الدول تقريبا على اختلاف مراحل نمــوها وتباين انظمتها السياسية والاجتماعية ، ومع تنوع خلفياتها الثقافية . فالجميع يوافقون على ما ينبغى أن تكون عليه أهداف التعليم من ديمقراطية شاملة تتمثل في : تعليم ابتدائى عام ، ومحو أمية شامل ، وتكافؤ الفــرص التعليمية للمرأة ، وزيادة المشاركة في التعليم الجامعى وتعليم شــــامل للكبار .

ولكن الاهداف الشاملة المصاغة لا تنفذ نفسها بنفسها . لقد كانت هناك دائما فجوة كبيرة بين التمنى والعمل على تنفيذه ، وليس من شك في أن هذه الفجوة سوف تستمر . واذا ما أردنا أن نتوصل الى الاهداف الحقيقية لنظام تعليمى معين ، فينبغى أن نتغلغل فيه لنصل الى ممارساته وانواع العمل داخله ، والا نقف عند حد قوانينه واهدافه الظاهرة . ولا تتطابق هاتان الناحيتان في حالات كثيرة . وليس معنى هذا أن الاهداف المعلنة كانت ضربا من الخداع ، وانما هى دليل على ما نحتاجه من وقــت طويل لتغيير سير نظام تعليمى معين ، واعادة توزيع طاقاته في اتجاهات جديدة ، وتعبئة طاقات جديدة أخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدى الاعمال القديمة على نحو أفضل .

ومن بين ما تتطلبه مجموعة الاهداف التعليمية التى صيغة حديثــــا كادر من المعلمين قادر على بذل الجهد لتحقيق مثل هذه الاهداف الجديدة وراغب في هذا العمل . ومع ذلك ، فقد يتوافر لكثير من المعلمين في نظام تعليمى معين التوجيه والتدريب اللازمين لتحقيق هذا المأرب ، أو قد تتجمد الصياغة الرسمية للاهداف التى صاغتها السلطات المسئولة عن التعــــليم والتى نتجت عن ضغوط اجتماعية مستقلة . ولقد حدث أكثر من مــرة أن حدد قادة التعليم طريقا جديدا لاتباعه ، غير أن التلاميذ والآباء اختاروا السير في اتجاه مختلف تماما . وهاتان النقطتان تكمنان وراء صعـــوبة تحقيق الاهداف التعليمية وهناك صعوبات أخرى ، منها أن القائمين على

ادارة النظام التعليمى قد يتحمسون في تعهدهم تحمسا زائدا ، ومع ذلك فان النظام قد يتمزق من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، وحيث نجد ان اجابة عن سؤال أو عدد من الاسئلة أو مجموعة من الاجابات المعينة يمكن أن تؤثر في امكانية تحقيق أهداف تعليمية متفق عليها . وقد يثور الجدل حول الاولويات والتخطيط والتكاليف والموارد ، والبناء التعليمى والمنهج والكيف وطرق التدريس . والمبانى والادوات المدرسية ، وهيئات التدريس والبحث والابتكار ، واسلوب معاملة التلاميذ وذورهم . ويثار جدل داخلى حقيقى في معظم الحالات حول الوسائل أكثر مما يثار حول الاهداف والغايات ، وخلال عملية الجدل هذه وأثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والاهداف على نحو خاطىء وضار .

ان ما انتهينا اليه الآن يصف الظروف الفعلية التى تسود داخل النظم التعليمية في كل مكان . وفضلا عن ذلك ففى كل مكان تقريبا تنقسم النظم التعليمية من الداخل نتيجة لاحياء جدل قديم في سياق جديد فيما يتصل بحسم المسائل المختلف عليها ، ومن يكون صاحب القول الفصل في ترتيب سير النظام التعليمى ومضي حركته نحو أهدافه . أينبغى أن يترك القول الفصل للمربين على ثقة بهم ، أم ينبغى أن يكون من شأن المجتمع ؟ واذا ترك للمربين فأيهم يكون الفيصل والحكم ؟ واذا ترك للمجتمع فلأي من اعضائه ؟ وما الدور الذى ينبغى أن يكون للتلاميذ انفسهم فى هذا الامر . وكيف ينبغى أن يمارسوا مثل هذا الحق أو الامتياز ؟

وينبغى على كل أمة تجد بنفسها ما يلائمها من اجابات عن هذه التساؤلات . غير أن الجدل حول ما ينبغى أن تكون عليه الاجابات الذى دار في بعض الامم ، كشف عن تصدعات عميقة في داخل المجتمع أو فى داخل الاسرة التعليمية . فاذا حكمت نخبة ممتازة قليلة العدد مجتمعا طبقيا جامدا ، فانها قد تبجل الاهداف الديمقراطية للتعليم باللسان فقط ، ولكنها قد تضيق في منح حق التعليم للجماهير العريضة في مجال الممارسة والتطبيق بشكل ملحوظ . وذلك عن خوف من أن هذا المنح سوف يؤدى بمضي الزمن الى تقليل سلطتها ونفوذها في المجتمع أو الى ضياعها . وعلى العكس من ذلك ، فقد تمضي نخبة ممتازة حاكمة حريصة على التغيير والنمو الاجتماعى بشجاعة متزعمة تيار توسيع الخدمات التعليمية ونشرها بين جماهير الشعب . ومع ذلك فقد ينقسم خبراء التعليم الذين تعتمد عليهم هذه النخبة وتستعين بهم على أنفسهم نتيجة لجدل يدور حول الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الاهداف التعليمية ،

او حول افضل طريقة لبناء نظام تعليمى جماهيرى يثبت جدارته وسلامته اذا ما اختبرت كفاءته وجودته .

ويمكن أن يتضح الامر اذا ركزنا على مسألة اشرنا اليها من قبل ، ونعنى بها ما حدث منذ ان فتح التعليم الثانوى ابوابه لقطاع أكبر واشمل من الشباب عن ذى قبل ويمثل هذا القطاع تفاوتا عريضا من الخلفيات الاسرية والقدرات الفطرية ، والدوافع ، والمطامح المهنية . ولقد حدث هذا في وقت مبكر نسبيا في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتى . وفى كلا المكانين نتج عن ذلك بالضرورة تنويع في طبيعة التعليم الثانوى ، ولو أن هذه العملية ما تزال في دور الاتقان . غير ان فتح أبواب التعليم الثانوى بنظمه المختلفة لقطاع عريض من الشباب يعتبر ظاهرة يمتد تاريخها الى حوالى عشرين عاما مضت بالنسبة لمعظم انحاء العالم بما فيها معظم دول اوربا الغربية . والنتيجة المترتبة على ذلك هى ما نراه الآن من تصادم بين الحاجات الجديدة وأهداف التعليم الثانوى القائمة من قبل ، والتى فرضت وجودها ودورها في معظم الاقطار الى درجة استبعاد اى شىء آخر .

وقد كان دور التعليم الثانوى كما لاحظنا من قبل ، وما زال اعداد التلاميذ للالتحاق بالجامعة ، وذلك عن طريق المنهج الكلاسيكى . ويبدو هذا الدور ملائما طالما أن التلاميذ انفسهم يمثلون اقلية محظية من جموع الشباب في سن هذا التعليم . ولكن هذا الوضع قد تغير بعد أن اصبح التعليم الثانوى ديمقراطيا ، وبعد أن ظهر اصرار جديد على أن ابناء العمال والفلاحين وصغار التجار ينبغى ان تتاح لهم فرص متساوية للالتحاق بهذا الطريق الاكاديمى الذى يؤدى الى الجامعة ، والذى يحقق المكانة الاجتماعية المرموقة . غير انه لما كانت نسبة معينة فقط من الشباب في سن هذا التعليم هى التى تستطيع حقيقة أن تلتحق بالجامعة ، فقد أصبح من الضرورى ان نوفر لاغلبية الطلاب ــ الذين يعتبر التعليم الثانوى بالنسبة لهم نهاية التعليم الرسمى في الغالب ــ برامج ترتبط أيضا بالمكانة الاجتماعية الطيبة .

وهذه الحقيقة تثير جدلا ما زال يشتد ، حول انواع الخبرات التعليمية التى ينبغى أن يزود بها التلاميذ الذين لا يواصلون التعليم الجامعى . اينبغى أن يكون الهدف هو تزويدهم بمهارة تناسب السوق يضاف اليها قدر أكبر من التعليم العام ؟ أم أن من الواجب أن يستمر

التعليم العام بحيث يكون هو الموضوع الأساسي ، ويضاف اليه تنمية المهارات اللازمة ليتعلم المهارة بنفسه على نحو مستقل ، وفي نفس الوقت يعتمد على خبرات التشغيل في المستقبل والتدريب أثناء الخدمة بحيث يكونا مصدرين لاكتساب المهارات المتخصصة . واذا كان الهدف الاخير هو الذى سيسود وينتشر ، فما نوع التعليم الثانوى الذى ينبغى أن يزود به التلاميذ ؟ أينبغى أن يكون نسخة باهتة من البرنامج المدرسي القديم السابق على الالتحاق بالجامعة ، والذى يعد جمهرة كبيرة من التلاميذ ذات واجهة ثقافية مشتركة ؟ أم انه ينبغى أن يكون نوعا جديدا من التعليم العام ؟ ومهما يكن المحتوى التعليمى ، فكيف يتأتى لنظام تعليمى أصلح أن ينشر الاحترام والجودة والشهرة على نحو عال بين فروعه المختلفة بحيث ينقسم التلاميذ الذين يتعلمون فيه على نحو حاسم الى مواطنين من الدرجة الاولى وآخرين من الدرجة الثانية ؟

وحتى في ظل ظروف ستاتيكية جامدة ، سوف يكون هناك انقسام قاطع في الراى بين المربين ، عن كيفية التعبير تعبيرا محسوسا عيانيا عن عن الاهداف التعليمية عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ واعدادهم لاعمال معينة ذات طبيعة عملية . وسوف يكون هناك انقسام حاسم ايضا فيما يتصل بطرق انشاء نظام لتوجيه التلاميذ وارشادهم بحيث يساعدهم على التعرف على مواهبهم الطبيعية وعلى استخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية . غير أن القضية الحالية قد أصبحت اكثر تعقيدا بسبب تزايد اهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا في حياة الافراد ومجتمعاتهم . فهل يستطيع اى نوع من التدريب تقدر المدرسة على توفيره للتلاميذ أن يعدهم اعدادا مباشرا لانواع العمل بحيث يلاحق عالما يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الثورية والجذرية في العلم والتكنولوجيا ؟

وهذا السؤال لا يقلق المربين المهتمين بالتعليم المهنى والفنى في المرحلة الثانوية فحسب ، بل انه يتعدى ذلك فيجبرهم على اعادة النظر في الأهداف التعليمية بغية التوصل الى اهداف تعليمية جديدة ومنسقة بالنسبة للتعليم العام . وكذلك فيما يتصل بالدور الهام للرياضيات والعلوم في كل مستوى من مستويات التعليم بما في ذلك مستوى تعليم الكبار .

ان الموضوع المطروح هنا ليس مجرد انتاج علماء وفنيين ، بل انتاج قوى بشرية متعلمة تعليما علميا وتقنيا تستطيع أن تعيش بأمان عيشة سليمة في عالم من نوع جديد . والحق أن أعظم انجازات الانسان في العلم

قد أضافت بعدا جديدا الى الجدل الدائر بين المربين عن أهداف التعليم . فمعسكر العصريين يدعو الى مراجعة شاملة للمفاهيم الكلاسيكية عن الانسانيات والثقافة ، ودعاته يلاحظون ان الانسان مع الانجازات الانسانية العظيمة في الماضي في مجالات الادب والفن ، يعبر الآن عن نفسه بقوة مذهلة ومناسبة في مجال الخلق والابتكار الذى ميز وما زال يميز تنميته للعلم وتطويره للتكنولوجيا . وبناء على ذلك ينبغى أن توضع هذه العلوم والتكنولوجيا في مكانها الصحيح وان تلقى ما تستحقه من اهتمام في أى منهج انسانى . ومن ناحية اخرى نجد معسكر التقليديين يقاوم هذا الجدل ، ويصير دعاته على المحافظة على المفاهيم القديمة ، وصون روح الانسانيات . ولقد تجمدت هاتان الناحيتان في محتوى المنهج وفي تكوين هيئة التدريس التى سبقت بأجيال كثيرة وعديدة الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة .

ان الاتجاهات المتضاربة ازاء الاهداف التعليمية يمكن توضيحها على أفضل نحو بتأكيد كثير من الامم تأكيدا متزايدا لتدريس اللغات الاجنبية الحديثة . وقد نشأ هذا التأكيد والاهتمام لأن هذه الأمم تلتقى وتحتك على نحو متزايد في المجال العالمى عند نقاط كثيرة ومختلفة ، اقتصادية وسياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية وتشعر المجتمعات الصناعية المتقدمة شعورا حادا بالحاجة الجديدة لتفاهم متبادل ودقيق ، غير أن من المحتمل أن تشعر الدول النامية هذا الشعور بدرجة أشد لانها في حاجة الى التفاهم بلغات المجتمعات المتقدمة صناعيا ، تلك المجتمعات التى يرون فيها حكما وفيصلا بالنسبة لمصيرها . وبناء على ذلك ينشأ صدام بين التقليديين ــ الذين يرون الاستمرار في دراسة اللغة القديمة ودراسة اللغة الحديثة معا كمفتاح لفهم ثقافتهم وثقافات أخرى ، ولتقدير آدابها الرفيعة ــ والبراجماسيين الذين يرون دراسة اللغة الأجنبية أولا وقبل كل شيء لفائدتها العملية .

وهناك قضية هامة ينبغى أن نثيرها من أجل معظم الأعمال الجديدة المتخصصة ، وان لم يكن من أجلها جميعا ، تلك هى الأعمال التى تتلاءم مع اطار أكثر شمولا للأهداف التعليمية . ولكن هل في الامكان أن نحققها جميعا ؟ وهل في الامكان أن نسعى الى تحقيق أهداف تعليمية متعددة ومتنوعة ، وأن نوسع في نفس الوقت الفرص التعليمية لتشمل قطاعا أكبر من المجتمع الكلى ؟ وكيف نحقق هذا دون ان نعانى نقصا في الكيف ، ذلك النقص الذى يضر بجميع الاهداف ؟ أليس هناك مخاطرة كبيرة مؤداها ، ان النظام التعليمى في محاولته لتكييف اهدافه القديمة واولوياته بحيث

تتلاءم مع أهداف جديدة ، وحرصه على أن يسعد كل فرد ، قد يجد نفسه وسط خليط من الأهداف مربك ومحير ، وبدون أولويات على الاطلاق ، ويضطر الى التشكل على أنحاء مختلفة لاخفاء ما يتعرى من نقاط ضعف فيه ؟ ولا نستطيع أن نتظاهر بأن لدينا اجابات عن مثل هذه الأسئلة ، ولكننا نأمل أن ما نقدمه بعد ذلك سوف يلقى بعض الضوء عليها .

وليس معنى هذا أننا نقلل من قدر هذه النظم التعليمية ونلعنها . وانما نشفق عليها بسبب ما تتعرض له من مخاطر ، **ومن أعظم الصعوبات** التى تواجه نظاما تعليميا معينا والبيئة التى يخدمها هذا النظام هى عملية تحديد أهدافه ووضع أولوياته في عبارات اجرائية واضحة وذات معنى . والصعوبة الثانية والتى لا تقل شأنا عن الصعوبة الأولى نجدها في تحديد مدى الكفاءة الفعلية للنظام عندما توزن وتقدر مخرجاته الفعلية في ضوء أهدافه المقررة والمعلنة .

ويتعرض النظام التعليمى دوما لاغراء قوى كى يدفن صعوباته الحقيقية المتصلة بالأهداف ولكى يوفق بين وجهات النظر المتنافسة . وهو توفيق يبدو في ظاهره عملا ممتازا من أعمال الدبلوماسية الجماعية ، ولكنه فعلا ليس الا تملصا من العمل الاساسي والجاد في الوصول الى قرارات حاسمة وواضحة عن الأولويات وجانب آخر من هذا الاغراء أن نفترض أن جميع الموضوعات التعليمية ذات أهمية متساوية ، وأنه لا ينبغى بالتالى أن نضع اى موضوع في مرتبة ثانوية بالنسبة لأى موضوع آخر ، اذ أنها جميعا مكونات لا غنى عنها للنظام التعليمى . وكذلك أن نفترض أن النظام قادر على مواصلة تنمية الموضوعات الجديدة دون بتر للقديم ، وأنه ينبغى أن تمنح جميعا وقتا متساويا وموارد متساوية .

وعندما يجبر الجراحون على الاختيار ، فانهم في مجال الممارسات الطبية يضحون بأحد الأطراف بغية انقاذ حياة صاحبها . ومع هذا ففى حالة النظم التعليمية نجد مفهوم الأولويات الأفقية شائعا ، حيث يخصص وقت متساو وموارد متساوية لجميع أهداف التعليم ، وهذا يقلب نظام القيم الشائع في الطب ومن الممكن أن نجد نظما تعليمية تضحى بحياتها فى سبيل انقاذ طرف من أطرافها . ولا يتفق المنطق العادى مع هذا الاختيار المعكوس ومع ذلك فهناك علامات مقلقة وهى أن كثيرا من النظم التعليمية يبدو أنها تفعل هذا في عملها اليومى وذلك سعيا لتحقيق أهدافها التعليمية

المحتـــوى والـكيف

اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج التعليم :

اذا حكمنا على النظام التعليمى على اساس حجم التلاميذ الملتحقين به فحسب ، فان السؤال الخاص بأزمة التعليم من حيث المحتوى والجودة لن يـكون له مكان هنـا لأنه لن يثـار . غير أننـا اذا وافقنـا ، ومن الواضح انه ينبغى علينا أن نوافق ، بأن النظم التعليمية توجد بغية تعليم التلاميذ وليس لعمل احصائيات عن حجم التلاميذ فيها . ومعنى هـذا أننا عندما نقيم محتوى هذه النظم ومدى جودتها ينبغى أن نطرح الاسئلة الآتية : ما الخبرات التى يتعلمها التـلاميذ فعلا ؟ وما مقدار ما تعلموه ؟ وما مدى هذا التعلم ، وما مدى سرعته ؟ وهل هناك فارق له مغزاه بين ما يتعلمه التـلاميذ في الحاضر ومدى اجادتهم له ، وبين ما كان يتعلمـه التلاميذ منذ عشرين سنة ؟ .

وتعتبر هذه الأسئلة من اكثر الأسئلة صعوبة التى تثار في مجـال « البيداجوجيا » . وفي محاولة الاجابة عليها فانه يحتمل أن نشطط بعيدا عن الاجابة الصحيحة اذا ما حاولنا زيادة التبسيط أو التعميم أو رد الفعل المرتبط بها ، أو اذا ما بحثنا فقط عن الأشياء التى نريدها ونحاول العثور عليها . وافضل سبيل للوصول الى الاجابة الصحيحة هو أن نسلم تسليما مباشرا بأن الحقيقة يحتمـــل أن توجد في اتحـــاد القضيتين المتناقضتين المرتبطتين بالأسئلة التى طرحناها في البـداية . واحدى هاتين القضيتين يمكن ان تصـــاغ على النحو الآتى : لقد تغير في كثير من النظم التعليميـــة في العقد الأخير بناء المنهج من حيث اهدافه ومحتواه واساليبه على نحو أكثر شمولا عما كان يحدث في السنوات الســـابقة . ولقد طورت مناهج التعليم لكى تواكب العصر ومطالبـــه ولكى تكون اكثر كفاءة وفاعليّـة مما يجعلها أكثر ملاءمة لكل من التـلاميذ والبيئة . وكنتيجة لهـذا التطوير ســوف يتعـلم عدد كبير من التـلاميذ على نحـو أكثر وأفضـل ممـا حققـه غـيرهم من التـلاميذ في الســـنوات الماضــية ، ولا تعنى كثرة ما يتعلمـه التلميذ بالضرورة كيفا أقل . هـذا وينبغى أن نقابل الاتهامات التى توجه الى انخفـاض الـكيف ببعض الشـك ذلك لان قـدرا كبيرا مما يقال عن هذا الانخفاض يصدر عن مجموعة محدودة من الأفراد لهـا

مصالحها في الحرب الجدلية الدائرة ضد تحقيق العصرية والديمقراطية في اى جانب من جوانب التعليم .

والقضية الثانية التى تناقض القضية الأولى على نحو مباشر تصدر عن أفراد فيخط المواجهة محنكين في الحروب التعليمية . وهؤلاء يستحقون ان نستمع اليهم على الأقل استماعا صادرا عن احترام وتقدير لما أصابهم في معركتهم التعليمية . وان نقدهم الذى شمل كافة النظم التعليمية يفوق فيقوته وصداه اى نقد سمعناه من قبل . ويقوم جدلهم أساسا على ان كثيرا من محتوى مناهج التعليم في وقتنا الحاضر قد أصبح غير ملائم لطبيعة العصر وغير ذى أهمية ، ولا يخدم أهداف التلاميذ الذين سوف يعيشون في القرن الحادى والعشرين . وينبغى أن نوضح هنا أن هؤلاء النقاد لا يقولون ان تعلم مقادير أكبر من المعرفة تؤدى بالضرورة الى انخفاض في الكيف أو النوعية ، وانما يقررون بأن الاندفاع نحو زيادة الكم في التعلم سواء في الدول الصناعية أو النامية أدى الى أحوال أكثر سوءا بسبب الخلط الشديد في المعايير التى استخدمتها النظم التعليمية في محاولاتها تطوير المناهج وتحقيق مقدار أكبر من التعليم .

ما المقصود بالكيف والمعايير ؟

ونستطيع الآن أن نقترب قليلا من الأرض المشتركة التى تلتقى عندها وجهتا النظر المتناقضتان اللتان عرضنا لهما في ايجاز ، وذلك اذا ما حاولنا ان نوضح معنى مصطلحين يكثر استخدامهما — ولكن على نحو غير سليم — وهما الكيف أو النوعية Quality والمعايير Standards

ولقد أسند المعهد الدولى للتخطيط التعليمى مهمة توضيح هذه المصطلحات الى حلقة تدرس وتناقش الجوانب الكيفية للتخطيط التعليمى (١) . وقد وجد الخبراء المشاركون في هذه الحلقة أنه من المفيد ان نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر الى مسألة الكيف في التعليم . وأولى هاتين الطريقتين النظرة الى الكيف من داخل النظام التعليمى في ضوء معاييره الداخلية . ويمكن كمثال لذلك أن نأخذ « بروفيل » الأداء للتمبذ على أساس امتحانات قياسية Standard مثل امتحان كمبردج ،

(١) IIEP, Qualitative Aspects of Educational Planning, op. cit.

أو امتحان الشهادة المدرسية في دول غرب أفريقية ، أو متحان «باك» Bac الفرنسي أو امتحان College boards في الولايات المتحدة الامريكية . وأما الطريقة الثانية فهى أن ننظر الى الاداء الكيفى لنظام تعليمى معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملاءمته واتصاله بحاجات بيئته . وقد سبق أن أوضحناها في مناقشتنا للمخرجات التعليمية .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمى في المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا الى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاءة في مدرسة معينة مرتفعا وفق لمعاييرها الداخلية ، بينما اذا ما حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لعصرها وبيئتها ، وبالتالى فاننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاءة ضعيفا .

ثم انتقل المربون ورجال العلوم الاجتماعية الذين اشتركوا في هذه الحلقة الى مناقشة عدد من الاسئلة المرتبطة بمسألة الكيف والمعايير ، مثل : هل المعايير التعليمية لعام ١٩٠٠ تلائم وقتنا الحاضر ؟ وهل المعايير للدول الصناعية ملائمة لكى تصدر وأن تتبنى من قبل دولة نامية ؟ وهل ينبغى أن تكون المعايير عامة ؟ أم ينبغى أن تتلاءم مع الظروف الخاصة بدولة معينة أو منطقة معينة وفي وقت معين ؟ ولقد أجمع المشاركون في مناقشة هذه الاسئلة على أن المعايير التعليمية اذا ما أردنا أن يكون لها معنى وأن تخدم أهدافا مفيدة فينبغى أن تكون ملائمة لهدف ومكان وزمان التلاميذ ، وأن أى أساس آخر للحكم على المعايير والكيف لنظام تعليمى معين يكون عديم المعنى والفائدة .

ونحن على اقتناع بصحة وجهة النظر التى سادت هذه الحلقة ، كما اننا أيضا على اقتناع بما أحدثته من رد فعل مباشر في تطوير التعليم . فقد أكدت للقائمين على ادارة النظم التعليمية أن يضعوا نصب أعينهم وأن يهتموا بمشكلة ملاءمة المناهج التعليمية ومعاييرها الى واقع وحقائق الموقف الذى يواجهونه ، وفي قيامهم بهذا العمل ينبغى أن يعملوا على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية للكيف التعليمى . ولا يعنى هذا استبدال أهداف ومناهج تعليمية من « درجة ثانية » بأهداف ومناهج تعليمية من « درجة اولى » . وانما يعنى هذا استبدال الجودة الذى يمكن أن تتخذ أشكالا متعددة في الدول المختلفة ، غير أن المعيار المشترك لجودة التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى ـ مع أنها قد أصبحت غير ملائمة ،

التعليم فيها جميعا ، هو مدى ملاءمة التعليم الذى يحصل عليه الأفراد للحاجات والقيم السائدة حاليا والمستقبلية لمجتمع معين .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك بديل لهذه النظرة السابقة؟ ان البديل لهذه النظرة هو أن نتمسك في جمود بمعايير الأمس وأن ننظر اليها على أنها مسائل وأمور مطلقة في حين أنها في الحقيقة نسبية ومشروطة بظروفها والبديل الآخر الاسوأ هو أن تستعير دولة معينة لنفسها مناهج التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى مع انها قد أصبحت هناك غير ملائمة بل والأكثر من هذا سوءا أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعيرة لها . ان فكرة المعايير الدولية أو العالمية ضرورية وتخدم كموجهات سليمة للتعليم في بعض الحالات الخاصة حيث توجد فعلا معايير عالمية ، كما هو الحال مثلا في برامج تعليم المتخصصين في طبيعة الجوامد أو طيارى الطائرات التجارية النفاثة . وبالنسبة للحالة الأولى فان أى فعل يبعد عن المستوى الأفضل سوف يؤدى الى فاقد كبير للغاية ، وبالنسبة للحالة الثانية فان أى فعل دون المستوى المطلوب والمحدد يمكن أن يؤدى الى كارثة طيران . واذا ما تركنا هذه الحالات الخاصة جانبا ، فان تساؤلنا يمكن أن يكون على النحو الآتى : ما هى النتيجة القاسية التى تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم في مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقابلة لها في دولة أخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج ، أو لضمان أن جزءا معينا من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعات الدولة التى استعيرت مناهجها ؟ ان النتيجة القاسية الخطيرة هى انفصال نظام التعليم في الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول ، عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع . ومعنى ذلك أيضا هذا النظام التعليمى يتبع شيئا مجردا عن واقعه ويبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وفضلا عن ذلك فان مثل هذا النظام يتسبب عنه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر في التعليم ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريبا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية .

خطورة الاقتباس الآلى عن نظم تعليمية أخرى :

ولعل ما أشرنا اليه عن نقل اقتباس مناهج التعليم من دول أخرى هو ما حدث وما يحدث في كثير من الدول النامية وعلى الأخص حديثة الاستقلال منها . ومثل هذه الدول لم تتبع الطريق الصحيح لكى تشكل

عملهـا التربوى والتعليمى في ضوء واقعهـا وموقفها الحاضر والاتجاه او المستوى الذى ترغب في تحقيقه والوصول اليه . وبدلا من ايجاد سياسة ونظام تعليمى يرتبط بواقعها واهدافها وآمالها ، نجدها ترضي لنفســها بالنظريات والمبادىء التربوية والمحتوى والاشكال التنظيمية والممارسات ومؤشرات الكيف والمعايير المستوردة من دول أخرى .

ومن السهل بطبيعة الحال في مثل هذه الحالات أن نشير الى ماهــو خاطىء وما هو غير ملائم وغير مرغوب فيه بدلا من أن نشير الى ما يمكن ان يكون صحيحا وجيدا . ولا شك ان البحث عن الاشياء الصحيحــة والملائمة يحتاج الى بحث واستقصاء عظيمين . ومهما يكن من شيء فان الحقيقة الجافة والمرة سوف تبقى ، وهى انه حتى تستطيع هذه الدول أن تمد استقلالها الى نظمها التعليمية ، فان تلك النظم سوف تبقى فى ازمتها التعليمية ، وسوف تبقى انتاجية استثمارها في التعليم اقل كثيرا عن المستويات التى يمكن بل والتى ينبغى تحقيقها .

ان الدول النامية في افريقية وآسيا التى اقتبست تعليمها عن النظم الاوربية تشترك معها الآن في مواجهة التحديات المتصلة بمسائل المحتوى والكم والكيف التعليمى . وان التحدى الذى لمسناه من قبل ، ينبثق من الجهود الجارية في جميع النظم التعليمية التى تفتح أبواب التعليم على نحو اوسع عن ذى قبل ، لكى تعلم اعدادا اكبر من الشباب من ابناء الأسر ذات المكانة الأقل تعليميا واقتصاديا واجتماعيا عن اى وقت مضي .

وكما لاحظنا من قبل ، فان عمل المدارس والجامعات يسهل نسبيا عندما يكون التلاميذ والطلاب في هذه المؤسسات التعليمية من ذوى خلفيــة تعليمية واجتماعية متجانسة ، وعندما يتم اختيارهم من خــلال عمليات غربلة وانتقاء دقيقة ومتتابعة لكى تبقى في النهاية على أفضل العنـــاصر اداء وقدرة .

ولا شك ان مشكلات معقدة هائلة سوف تنشأ عندما يطلب الى نظام تعليمى انتقائى مرتفع الجودة ، وظيفته الأساسية اعداد نخبة ممتازة من المتعلمين ، أن يتوسع لكى يستوعب جماهير كبيرة من التلاميذ متنوعــة ومتباينة في كل جانب تقريبا . ويمكن أن نشبه مثل هذا الموقف بمحــل متخصص لبيع التحف والهدايا الثمينة يطلب اليه أن يتحول الى محــل شعبى يبيع أصنافا متعددة ومتنوعة من السلع للمستهلكين من كل لون ،

وأن يضم أيضا قسما لبيع بعض السلع الرخيصة لمن يعانون من ظـروف معيشية صعبة .

الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها :

ان مثل هذا النظام الانتقائى المحدود الذى يهدف الى تخريج قلـة ممتازة ، والذى وجد نفسه مضطرا ان يصبح ديمقراطيا وان يتسع لاعداد كبيرة متباينة من التلاميذ ، لا يمكن ان يتمسك بأهدافه ومناهجه ومعاييره القديمة التى كان يعمل وفقا لها . وما لم تتغير هذه الاشياء تغيرا حادا بحيث تلائم المطالب الجديدة فسوف يسوء الاداء التعليمى في هذا النظـام بينما يتزايد اعداد المقيدين فيه من التلاميذ تزايدا كبيرا وسريعا ، وسوف تزداد مشكلات التسرب والرسوب الى درجة غير معقولة ، ويزداد مـا يتعرض له التلاميذ من احباط . وبطبيعة الحال سوف يتعرض النظام التعليمى بأكمله لنيران ثقيلة من جانب الناقدين والمؤيدين له والمنادين باصلاحه على حد سواء بما فى ذلك التلاميذ والطلاب انفسهم ، والواقع أن جميع هذا يحدث الآن في كثير من النظم التعليمية في دول اوربا الغربية وفي الدول النامية التى اقتبست نظمها التعليمية من النظم الاوربية . وهذه النظم جميعها لم تقم بالتعديلات الجذرية القوية كى تتلاءم مـع الحاجات الجديدة لمجتمعاتها في عصيرها الجديد . وهذه النظم في الوقت الذى تهدف فيه الى التوسع لتصبح اكثر ديمقراطية وتوفر الفرصـة التعليمية لاعداد كبيرة للغاية من التلاميذ سواء الغنى منهم او الفقير ، فاننا نلاحظ ان هذه النظم ما زالت تربط نفسها بالانماط والمعايير التعليمية لاهداف ماضية ، اهداف عصر مضي بعيدا عن عصرها الذى تعيش فيه .

كيف يتم التطوير :

وكيف اذن تحدث هذه النظم التغييرات التعليمية اللازمة ؟ وما هى الاشكال التى ينبغى ان تكون عليها هذه التغييرات ؟ . ان هذه اسـئلة سوف تستمر في ازعاج الدول الصناعية لسنوات مقبلة . وينبغى انؤكد هنا ان المعرفة البيداجوجية ونتائج البحث التربوى لا تلقى الا قدرا قليلا من الضوء لما ينبغى ان تكون عليه الاجابات الصحيحة لمثل هذه الاسئلة . غير ان مستقبل التعليم واحتمالاته فى الدول الصناعية في هذا المجال يبدو اكثر يسر اذا قورن بحالة الدو لالنامية .. ان النظم التعليمية في الدول النامية وهى تتحمل مسئولية دفع مجتمعاتها القديمة التقليدية كى تلحق باقصي سرعة لتدخل الثلث الاخير من القرن العشرين ، لا يتوافر لها ميزة

التدعيم البيئى الوفير للتعليم مثل الذى تتمتع به الدول الصناعية وعلى سبيل المثال ، ينقص الدول النامية قاعدة بشرية كبيرة من المتعلمين ، أو انظمة جيدة لوسائل اعلام وتثقيف جماهيرية ، او المناخ المشبع بأمثلة حية للثقافة العالية والعلم الحديث . وفي المناطق الريفية على وجه الاخص يطلب من المدارس في الدول النامية ان تعد اطفال بيئاتها التقليدية الجامدة الفقيرة لعالم حديث يراق بكل ما فيه من افكار واتجاهات ومعارف وادوات عصرية . ولكن في نفس الوقت تحذر هذه المدارس الا تبعد تلاميذها عن تراثهم الثقافي وعن الحاجات العملية لبيئتهم المحلية . وكيف اذن تستطيع هذه المدارس ان تحقق هذه التوقعات المتباينة والمتضاربة في معظم الحالات؟ لكى تحقق المدارس هذا يلزمها ادوات وتجهيزات كافية وجيدة . كما يلزمها ايضا عدد كاف من افضل المعلمين وهذا مالا تجده في مدارس البيئات الريفية فى الدول النامية .

ومع ان الصعوبات السابق وصفها تكفى وحدها لخلق ازمة فيالتعليم من حيث المحتوى والكيف ، الا ان هناك صعوبة اخرى يمكن ان نضيفها ، وهذه الصعوبة يمكن التعبير عنها مباشرة على النحو التالى : كيف نطور النشاط التعليمى ومحتواه في حجرات الدراسة بما يلائم ويلاحق التطورات الحديثة والسريعة في مجالات المعرفة الانسانية ؟ .

يمكن القول من الناحية النظرية ، ان حجرات الدراسة في اى مكان وأى نظام تعليمى في العالم ، ينبغى ان تصلها في سهولة المعرفة الانسانية الهائلة والمتزايدة باستمرار ، ولكن من الناحية العملية ، هناك ما يحول بين حجرات الدراسة والمعرفة المتطورة . ذلك لان ما يتسرب اليها يتم عادة ببطء ، وذلك من خلال مصدرين للمعرفة أو موصلين لهــا هما الكتب المدرسية والمعلمين . والتلاميذ انفسهم بطبيعة الحال موصل ثالث للمعرفة غير ان المعرفة التى يجلبونها الى داخل حجرة الدراسة لا تتفق غالبا مع مقتضيات المقررات والمناهج المدرسية الرسمية . وفي عصر يتضاعف فيه مقدار المعرفة الانسانية كل عقد من الزمان ، يصبح الكتاب المدرسي والمعلم لاسباب نعلمها جميعا مصادر لتوصيل معرفة متخلفة عن تطوراتها الحديثة وهذا التخلف لا يخلد نفسه خلال محتوى المقررات الدراسية فحسب ، وانما أيضا من خلال طرق وأساليب توصيل المعرفة . بل ويخلد نفسه ايضا فى هندسة بناء المدرسة التى لا تلائم مطالب التجديد العصرية ، ومع كل هذا نجد العالم الحديث خارج المدرسة تتحرك فيه كل الاشياء بخطوات

سريعة ، وتحدث فيه تطورات في المعرفة وتطورات علمية تكنولوجية .. وتغييرات في متطلبات العمل ، وتغيرات في التركيب السكانى .

ان الاستنتاج الواضح الذى يمكن ان نصل اليه في ضوء التغيرات والتطورات المعاصرة قد اشرنا اليه في موضع سابق . ولكنه يستحق ان نلخصه هنا مرة اخرى . ان النظم التعليمية ينبغى ان تغير من استراتيجيتها التعليمية . فالاهتمام والتأكيد الجديد في ضوء هذه الاستراتيجية لا ينبغى ان ينصرف الى اعداد شخص تم تزويده بقدر معين من التعليم فحسب ، بل الى اعداد شخص لديه القابلية والقدرة على أن يتعلم باستمرار ويكيف نفسه بكفاءة خلال حياته كلها لبيئته التى تتغير دون توقف . ان أى نظام تعليمى لا يستطيع ان يتلاءم هو ذاته مع ظروف البيئة المتغيرة . كيف اذن نتوقع منه ان يعمل على اعداد افراد قادرين على تحقيق هذه الملاءمة الدينامية المستمرة .

ان هذا السؤال يجبرنا على ان نعيد النظر في موضوع المعلم كمدخل له اهميته في النظام المدرسية ،، وله تأثيره الواضح في مسألة المحتوى والكيف التعليمى ،ان التعليم يجتذب عددا لا بأس بهمن الافراد ذوى القدرة الخلاقة العالية ،والقدرة على تحقيق الملاءمة ،وممن يتوفر لديهم الاستعداد لتكريس جهودهم لهذه المهنة ، غير ان الصورة العامة ، على أية حال ، تبين ان معظم النظم التعليمية تجتذب قوة عمل تعليمية افضل ما توصف به أنها ذات كفاية في حدود المستوى المتوسط للكفاية الكلية العامة لمخرجات هذه النظم . ومن الصعب أن نتوقع من هؤلاء المعلمين أن يكونوا مبتكرين ومجددين ولا سيما عندما لا يسمح لهم نصاب عملهم المثقل الا ما نـدر بوقت للتأمل ولتجديد معرفتهم وخبراتهم وللتجريب ولتقويم نتائج جهودهم التعليمية . وكذلك فاننا لا نتوقع من النظم المدرسية أن تحقق انجازات مجيدة في رفع كفايتها التعليمية ما لم تعمل على تطوير ذاتها فى كل الجوانب المؤثرة في جودة عملها .

وفضلا عن ذلك فان الاعتبارات الاجتماعية وانماط المكانة المرتبطة بها تحول دون تحقيق نوعية جيدة في الفروع الفنية والمهنية الجديدة للتعليم التى تنظم في اطار المدرسة الثانوية الشاملة . فمازال المنهج الكلاسيكى الذى يعد للجامعة له سلطانه الذى يجذب الى عرشه أفضل المعلمين وكذلك أفضل التلاميذ حتى ولو كانت اختياراتهم الحقيقية في غير هذا المجال .

ان الخبرات غير السارة في مجال الجهود المبذولة حاليا لاصلاح التعليم

وتطويره ،، وعلى الاخص منها يتصل بتنويع التعليم الثانوى وتشعيبه تؤكد لنا امرا غاية في الاهمية وهذا الامر هو ان الحاجة لمعالجة مشكلات المحتوى والكيف التعليمى التى املتها الظروف المتغيرة في البيئة ، لا يمكن تحقيقها بمجرد اعادة بناء النظم التعليمية على نحو شكلى . بمعنى انها لا تتحقق بمجرد العمل على ايجاد شعب جديدة ومسالك وبرامج جديدة في التعليم ، اذ ينبغى ان يتوفر ايضا تغيير وتطوير في المعلمين وفي طرق واساليب ووسائل التعليم . وينبغى أيضا ان نبذل كل جهد ممكن التخلص من النظام القديم للمكانة Status الذى تظهر آلية الاصرار على ان كل شيء جديد في التعليم هو من مرتبة ثانية Second class وكذلك ينبغى أن يتوفر للتلاميذ توجيها كافيا وفعالا يساعدهم على اختيار الشعب وانواع التعليم المناسبة لمطالبهم الشخصية الى جانب تحقيقها للمطالب القومية لمجتمعهم ومع تأكيدنا لهذه الفكرة ننتقل الى مناقشة موضوعات التكنولوجيا التعليمية والبحث والتجديد التربوى .

التكنولوجيا

والبحث والتجديد في التعليم

وجهات النظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا فى التعليم :

ان الاشارة الى التكنولوجيا في مجال الحديث عن التعليم كثيرا ما تؤدى الى أحد أمرين عند الافراد المهتمين بالموضوع : اما نظرة متحمسة لاستخدام التكنولوجيا ولكنها غير عملية « يوتوبيا » او نظرة ساخطة ومعارضة لاستخدامها . ومن وجهة النظر الاولى تعنى التكنولوجيا آلات ذات قوى سحرية ، وتعنى أنه ببساطة يمكن ان نحرك مفتاحا في الآلة التى نستخدمها في تعليم التلميذ وعندئذ سرعان ما تذوب وتختفى صعوبات البيداجوجيا القديمة ، وسرعان ما يتعلم التلميذ معرفة كافية من حيث الكم والكيف ، معرفة لها افضل النتائج بالنسبة للتلميذ ونموه ، بل والافضل من هذا أن تكون تكاليف الآلة بالنسبة للتلميذ الواحد قليلة جدا وانه يمكن ان يتعلم بواسطتها اعداد كبيرة من التلاميذ . وهذا يجعل في الامكان خفض التكاليف التعليمية الى حد كبير عن طريق استخدام مثل هذه الآلات .

واما من وجهة النظر الاخرى المعارضة ، فان التكنولوجيا تعنى أيضا آلات ولكنها تسبب اضرارا عندما نستخدمها في التعليم ، لان طبيعة تشغيلها الآلى يؤدى الى قتل القدرة على الحكم الحدسي عند التلاميذ . كما انها تقضي على وثبات خيالهم وعلى استفساراتهم واسئلتهم الملحة . ورغم انها تملأ عقول التلاميذ بكثير من الحقائق والمعلومات الا انها لا تسمح لهم بالمناقشة ، وهى تفوت عليهم اهدافا تعليمية ثمينة ولها قيمتها في نموهم مثل تنمية اتجاهات عقلية واساليب سليمة فى التفكير ، وعمق في التذوق والتقدير ، ومثل هذه النواتج السلوكية لا يمكن للتلاميذ تحقيقها الا عن طريق التفاعل المباشر والمستمر بينهم وبين معلميهم . بل والاسوأ من كل ذلك ان استخدام الآلات ذاتية التشغيل في التعليم سوف تؤدى الى ايجاد بطالة فنية بين المعلمين وتجعلهم بغير عمل .

وهناك وقائع مستمدة من حياة بعض النظم التعليمية التى تأخذ بالنظرة الاولى ، اذ نجد ان جزءا من استثماراتها في التعليم يذهب الى

الآلات والاجهزة التكنولوجية على نحو متسرع وغير اقتصادى بل وضار في بعض الحالات . وهناك ايضا علاقة بين النظرة الثانية المعارضة وبين مواقف واقعية تتمثل في المقاومة القوية لأية صيحة او اقتراح يدعو الى اعادة النظر والمراجعة الفاحصة الناقدة للطرق التقليدية المستخدمة فى التعليم والجهود الهادفة الى ايجاد طرق جديدة واختبار فعاليتها التعليمية بقصد تحسين الكفاءة التعليمية والاقتصادية للنظام التعليمى القائم .

ومهما يكن من شيء ، فاننا نرى أن كلتا النظرتين السابقتين تنظران الى تكنولوجيا التعليم على نحو محدود للغاية . فالتكنولوجيا التعليمية بالمعنى الشامل لها تشتمل على مختلف الطرق والمواد والاجهزة والتنظيمات والاجراءات التى تستخدم في التعليم من اجل تطويره ورفع كفايته . وهذه التكنولوجيا التعليمية تتراوح بين طرق المحاضرة والحوار او المناقشة ، وبين دروس « السمنار » ودروس التدريب ، والدروس العملية ، كما انها تشتمل على السبورة والمقعد الدراسي ، والكتاب المدرسي ، ونسبة عدد التلاميذ الى المدرس ، وطبيعة تخطيط حجرات الدراسة والمبانى المدرسية واساليب تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف المدرسية ، وتوزيع النشاط التعليمى على مدار السنة . كما انها تشتمل أيضا على الجرس المدرسي الذى يقسم الزمن الى وحدات منظمة ومقننة ، وتشمل ايضا الامتحانات والدرجات المؤثرة في مستقبل حياة التلميذ . ان كل هذه الاشياء التى تشتمل عليها تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمى ومن العملية التعليمية التى تهدف أساسا الى دفع التلميذ الى التعلم المثمر واستمالتهم نحوه .

وينبغى ان يتضح لنا من هذا الوصف السابق ان الجدل الدائر حول التكنولوجيا التعليمية ، وهل تستخدم الآلات الحديثة فى التعليم ام لا نستخدمها انما يطرح في الواقع سؤالا خاطئا . ذلك لان المسألة في حقيقتها وكما نراها ليست الاختيار بين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم او عدم استخدامها . وانما المسألة هى ما اذا كانت جميع الطرق والوسائل التعليمية التى انحدرت الينا من الماضي لا تزال ملائمة لحاجات التعليم وكافية لتحقيق اهدافه العصرية ، وما اذا كان حذف معين لبعضها او اضافة جديدة اليها سوف تساعد على تحسين الموقف ، وباختصار فان المسألة يمكن تلخيصها في التساؤلات الآتية :هل من الضرورى او من المرغوب فيه ان نعيد النظر في تكنولوجيا التعليم على اساس شامل بحيث نربط بين الجديد وافضل ما في القديم على نسق يؤدى الى ايجاد نظام

جديد متكامل للتدريس والتعليم ، تتوافر له الكفاية والقدرة على تحقيق نتائج افضل ؟ وهل يمكن تحقيق مثل هذا التجديد ؟ .

ونستطيع ان نعالج هذه المسألة بحماس اكبر اذا ادركنا ان اساس التكنولوجيا التعليمية لا يمكن حسمه على اساس عقيدة جامدة عمياء ، اذ لابد وان نحتكم الى العقل ، ان التكنولوجيا التعليمية في وقتنا الحاضر هي في اساسها نتاج لتيار تاريخى عظيم ملىء بالمحاولة والخطأ ، وبومضات عقلية من جانب عظماء المفكرين والعباقرة ، وبالممارسات الطويلة والتقليد والعادات التى انحدرت الينا عبر العصور . ولنأخذ كمثال لذلك النسبة بين التلاميذ والمعلم . ان وجود نسبة معقولة بين عدد التلاميذ في الفصل والمعلم الواحد فكرة معقولة الآن ويسلم بالاخذ بها رغم نتائج البحوث التى اوضحت عدم وجود علاقة ثابتة بين حجم الفصل الدراسي وبين مقدار التعلم الناتج . وبطبيعة الحال فهناك متغيرات اخرى لها اثرها في كم وكيف ما يتعلمه التلميذ ، وهذه تشمل نوعية المعلمين ، والاباء والوسائل والادوات التعليمية ، واسلوب المدرسة ومناخها التعليمى ، وصحة التلاميذ الجسمية وكفاية تغذيتهم . ولكن من اين اذن انبثقت الفكرة بان النسبة المثالية هى معلم واحد لكل خمسة وعشرين او ثلاثين تلميذا . ان هذه الفكرة تتضمنها التعاليم القديمة ، وبعضها ينص على ان يخصص لكل خمسة وعشرين تلميذا معلم واحد فاذا كانوا خمسينا فيخصص لهم معلمان ، وان نقصوا الى اربعين مثلا فينبغى ان نوفر للمعلم احد المساعدين

وقد جاءت هذه التعاليم القديمة عن تقاليد غير مكتوبة ارسيت قبل ان يسمع الانسان عن طباعه الكتب المدرسية وصنع السبورة والراديو والتلفزيون وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة التى تستخدم الآن في التعليم ، ومع ذلك فقد ظلت مستمرة حتى وقتنا الحاضر .

ومع هذا فان بقاء هذه النسبة واستمرارها لا يثير الدهشة عندما نتذكر ان كل اداة تكنولوجية جديدة اقترح استخدامها كوسيلة للتعليم قد لقيت دائما معارضة ، وحتى الكلمة المكتوبة عندما استخدمت فيالتعليم الشفوى القديم عن طريق الحوار لقيت معارضة شديدة ، وحذر سقراط نفسه من مخاطر المعرفة المكتوبة وقال : « ان اختراعك هذا سوف يؤدى الى النسيان في عقول اولئك الذين يتعلمونه ، وسوف يجعلهم يهملون ذاكراتهم ، ونتيجة لثقتهم فيما يكتبون فسوف يتذكرون ويسترجعون ما تعلموه بمساعدة رموز خارجية غريبة وليس بالاستخدام الداخلى

لمكاتهم العقلية الذاتية . ولقد اعترض سقراط أيضا على الاعمال المكتوبة على اساس آخر حين قال ما معناه : قد تتخيل عندما تستمع اليهم يتحدثون كما لو انهم قد ملكوا ناحية العقل والفهم السليم ولكن اذا رغبت في فهم شيء مما يتحدثون وسألتهم ان يوضحوه فسوف يكررون نفس الكلام ونفس القصة باستمرار .

واذا سلمنا بان التقاليد المألوفة تقاوم التغيير والتجديد ، فان ما يدعو الى الدهشة ان تحدث ثورات هائلة في تكنولوجيات الصناعة والزراعة والمواصلات والاتصال والاسلحة خلال الخمسين سنة الاخيرة ولا تحدث مثل هذه الثورات فى التعليم . ومن ناحية اخرى ، فان هناك اشياء جديدة قد اضيفت حقا الى التعليم واخرى قديمة تحسنت وتطورت ، غير ان هذا في معظم الحالات قد فرض على الطرق والاساليب القديمة السائدة لاجيال عديدة تماما مثلما تتكون الطبقات الجيولوجية في قطعة الصخر ولم يشهد مجال طرق التدريس تعديلات اساسية واعادة تنظيم للتكنولوجيات التعليمية المتوافرة لتخليق طرق واساليب تعليمية جديدة .

وحتى اذا ظهرت علامة واحدة على ضرورة التغيير في مسألة معينة فان نظرة عن كثب للاسلوب المتبع في التعبير تكشف ان التغيير يتم على أسس مسلمة هى الا يحدث تغيير في المسائل الاخرى ، وهذه هى النظرة الجزئية الضيقة في التغيير والتطوير . وهذا هو الاسلوب المستخدم عادة عندما يراد ادخال الأفلام ، والدروس التعليمية عن طريق التليفزيون ومعامل اللغات واضافتها الى ما هو قائم ومستخدم في العملية التعليمية ، ويستمر العمل به مع تغيرات ضئيلة ، أو دون اية تغيرات على الاطلاق .

وفى مجال التكنولوجيا التعليمية قد يكون مناسبا أن نشير الى موضوع المبانى المدرسية . ولقد كانت هناك وما تزال جهود ناشطة عن أفضل السبل لاقامة ابنية مدرسية تفى بالأغراض التعليمية المعاصرة وبنفقات اقل، وذلك باستخدام الطرق الصناعية الحديثة في تجهيز مواد بناء وادوات ذات ابعاد ومواصفات مقننة ، واستخدام تصميمات توفر بعض المرونة في ادخال تعديلات مناسبة في مبانى المدرسة . ورغم ذلك فان كثيرا من التجديدات في هندسة المبانى والانشاءات المدرسية قد افترضت ان طبيعة طرق التدريس وحجرات الدراسة داخل المدرسة سوف تبقى في المستقبل على ما هى عليه دون تغيير كبير . ان ما نحتاجه في الحقيقة ليس مجرد الحصول على ابنية اقل فيالتكلفة ، وانما تحتاج ايضا الى ابنية تتوافر

فيها كفاية المرونة وتسمح باستخدام أساليب جديدة فى التدريس والتعليم بداخلها بدلا من الابنية المدرسية التى تحول دون استخدام هذه الطرق والأساليب الجديدة .

وهناك عبارة حكمية تقول ، نحن نشكل اولا ابنيتنا ثم تشكلنا هى بعد ذلك ، وهذه هى قصة التعليم كاملة ، وهناك تحول في البناء المدرسي يجعله يختلف عن الاشكال القديمة ، ولكن ما زالت حجرة الدراسة التقليدية تحتوى تلاميذها وادواتها داخل اربعة جدران جامدة . ومثل هذه الحجرة المكتفية بذاتها Self containid . كانت ولا زالت طوال اجيال متعاقبة بمثابة « صومعة الناسك » في العملية التعليمية .

لقد صممت حجرة الدراسة في الماضي وما زالت تصمم حتى في احداث المدارس لكى تناسب معلما واحدا يجلس على مكتبه او منضدته الى جانب السبورة ، ويواجه المعلم عددا محددا من التلاميذ يجلسون على مقاعدهم في ترتيب هندسي . وفي افضل الحالات تخصص مساحة من جدران الفصل لبعض الملصقات والنشرات والمعروضات ، كما يوجد دولاب صغير تحفظ فيه بعض الكتب والوسائل التعليمية الاخرى . وعندما يدق جرس المدرسة معلنا بداية الدرس تمتلىء مقاعد حجرات الدراسة التى تفصلها بعضها عن البعض الآخر مسافات متساوية بالتلاميذ ثم تبدأ عملية التعليم والتعلم ، وعندما يسمع صوت الجرس مرة اخرى معلنا انتهاء الدرس تلفظ هذه الحجرات تلاميذها فيندفعون في ممرات وردهات المدرسة الى المدرجات أو المعامل او الى حجرات أخرى .

هندسة البناء المدرسي :

وتكلف ممرات المدرسة وردهاتها قدرا كبيرا من مصاريف البناء المدرسي ، ونفس الشيء بالنسبة لمسرح المدرسة والمطعم ، ومع ذلك فهى لا تستخدم الا فى جزء بسيط من الوقت الدراسي .

ومتى شيد البناء المدرسي ليناسب التكنولوجيا التقليدية في التعليم فسوف يبقى على الاقل لمدة جيلين او ثلاثة معطلا اية تغييرات جادة في التوزيع التقليدى الخاطىء للمكان والوقت والتلاميذ .. وهذه الحقيقة تعزز بالحاح الجهود المبذولة الآن في مجال ادخال التجديدات على البناء المدرسي ، وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية بتشجيع من مؤسسة فورد .
(Ford Foundation Backeel Educational Facilities Laboratory)

كما تدعم الجهود التجديدية عن طريق البرنامج الاستشارى اليونسكو الخاص بالبناء المدرسي . وتهدف هذه الجهود الى التغلب على عوائق مواد البناء وتطويعها للتكنولوجيات التعليمية الجديدة ، وذلك بتصميم أبنية تساعد وتشجع على التجديدات بدلا من ان تعوقها وتقيدها (١) .

غير ان تحسين هندسة البناء المدرسي الذى يحتوى العملية التعليمية لا يمكن بذاته ان يحقق التغييرات والتطويرات المطلوبة في العملية التعليمية نفسها . فهناك مثلث غير مترابط الاضلاع ، واحد هذه الاضلاع يمثل التكنولوجيا التعليمية ، والضلع الثانى يمثل الطوفان الطلابى المتدفق على التعليم ، والضلع الثالث يمثل النقص في المعلمين الذى يحتاج اليهم التوسع في التعليم وتطويره . وهذا المثلث المفكك الاضلاع يمثل واقعا تعليميا مقلقا جدا . ولم يلاحظ قادة التربية المفكرين هذا الانفصال فحسب ، وانما انتقدوه فى اعنف العبارات .

وفي مؤتمر للمربين عقد بالهند ، تحدث دكتور مالكولم نائب المدير العام لمنظمة اليونسكو عن طريق التدريس وعلاقتها بالنسيان فقال : اننا اذا نظرنا الى المدرسة او الكلية كمشروع عمل اقتصادى فسوف لا تسرنا الصورة ، اذ نجد في التعليم تكنولوجيا قديمة وبالية للغاية لا يمكن ان تعيش لحظة واحدة في اى قطاع اقتصادى آخر . فطرق التدريس واساليب التعليم قد أصابها الصدأ ، واصبحت غير مأمونة العواقب ، بل لقد ولى زمانها ومضي . كما اكد دكتور مالكولم العلاقة بين تكنولوجيا الجمود التعليمى والمستوى المنخفض للتعليم ومناهجه ، الذى نجده على وجه الاخص في كثير من الدول النامية فقال : ان اساليب التعليم التقليدية بقيت في المدارس كما هى طريقة الحفظ الآلى وأسلوب حشو الاذهان ، ومتى مضي تهديد الامتحان تنسي كل هذه الاشياء غير النافعة . ان نظام الامتحان ليس سليما لتقويم شخصية التلميذ واستعداداته الذهنية وقدراته على التفكير المستقبل والتأمل والاستدلال ، ان الامتحان يحد لسعة الحيلة في الخداع واظهار المهارة او براعة سطحية (١) .

(١ Malcolm Adiseshiah, «Education and National Development, in Unesco Chronicle, XIII, No. 2 (Paris : Unesco, February 1967).

البحوث التربوية :

ان الحل الذى ينبغى أن يتبنى لمواجهة مثل هذه الظروف هو الاكثار من البحوث التربوية . ومما يدعو الى الأسف أن تغيب الروح القوية للتجديد في النظم التعليمية يرجع جزئيا الى الطبيعة التقليدية للبحث التربوى . لقد عانت البحوث التربوية من قلة الموارد والاعتمادات المالية وقلة الموهبة والكفايات البشرية . كما أنها ولسنوات طويلة جنحت الى الركود في مياه خلفية ذهنية هادئة ، منفصلة عن التيار الاساسي للبحث العلمى والتطوير . ولقد كانت الطبيعة المسيطرة على البحث التربوى في اوروبا لزمن طويل فلسفية أكثر من كونها تجريبية ، وانسانية أكثر من كونها في مجالات علمية ، ونظرية أكثر من كونها تعتمد على الخبرة العملية . وفي امريكا الشمالية حاول جيل جديد من الباحثين التربويين الذين تخرجوا في مدارس الدراسات العليا للتربية ان يتحرروا من سيطرة الاتجاهات القديمة وان ينافسوا العلوم الاجتماعية وعلى الأخص في القياس الكمى للأشياء . والحقيقة على اية حال ان هؤلاء الباحثين تعرضوا لتجاهل الى حد كبير وعزلة من جانب العلماء المبرزين في العلوم الاجتماعية ، كما ان بحوثهم أيضا كانت الى درجة ملحوظة منعزلة عن المشكلات العلمية وبيئة المدارس العادية ذاتها .

وهكذا نجد ان كثيرا من البحوث التربوية وحتى وقت قريب ، على الرغم من اتخاذها العلاقات الظاهرية او السطحية للبحث العلمى ، كانت في اساسها فلسفية او في طبيعتها نظرية . كما أنها لم تكن متمشية مع التقاليد العلمية الحديثة التى تتميز بالتحليل الدقيق ، والبحوث التجريبية والتطويرية التى اظهرت نتائج ملموسة في اماكن اخرى . وفضلا عن ذلك فان البحوث التربوية في معظمها لم تكن الا تجميعا لشذرات ومعالجات غير فعالة ،وخاصة البحوث التى يقوم بها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الدكتوراه ، سواء من حيث المشكلات التى تناولتها والتى تتطلب بطبيعتها معالجة على نطاق واسع وعلى نحو مستمر ، أو من حيث انها مشكلات غير ذات اهمية ولكن موضوعاتها والبحث فيها ممكن وسهل . ولا عجب اذن انه لسنوات طويلة لم تلق البحوث التربوية تقديرا عاليا حتى من قبل المربين انفسهم . ولا عجب أيضا ، والى حد ما ، حين نجد ان البحث التربوى يواجه صعوبة في جذب الموهبة والموارد المالية الكافية ، وان آثاره على الممارسات والتطبيق ومجريات الامور في النظم التعليمية محدودة للغاية ، وان كان هناك بعض الاستثناءات لهذه التعميمات السابقة .

وان ما يدعو الى السخرية والتهكم أن النظام التعليمى الذى كان ولا يزال الى درجة كبيرة هو المصدر والأم للطريقة العلمية الحديثة ، لا يفيد من هذه الطريقة الا النذر اليسير في معالجة أموره الخاصة . وهذه النقطة أبرزتها احدى الدراسات المسحية التى قامت بها DESCO ، ويبين جدول (٧) مقدار الانفاق على البحث ككل في عدد من الدول الاعضاء ، والعلاقة بين هذا الانفاق والانتاج القومى الكلى ، ونسبة البحوث التى اجريت داخل المؤسسات التعليمية (على الرغم من أن هذه البحوث الاخيرة لها علاقة ضئيلة بالتعليم ، أو ليس لها بالتعليم علاقة على الاطلاق)

جدول (٧)
جملة الانفاق على البحث وتنميته

الدولــة		بالمليون دولار	النسبة المئوية إلى الانتاج القومى الكلى	نسبة البحوث التى أجريت فى المؤسسات التعليمية إلى البحوث كـكل
النمسا	(١٩٦٤)	٢٣,٢	٠,٣	٢٦,٠
فرنسا	(١٩٦٤)	١٢٩٩,١	١,٩	١٣,٤
ألمانيا الغربية	(١٩٦٤)	١٤٣٦,٣	١,٦	٢٠,٥
اليابان	(١٩٦٣)	٨٩٢,٠	١,٦	١٩,٥
هولنده	(١٩٦٤)	٣١٤,٤	٢,١	١٦,٥
أسبانيا	(١٩٦٤)	٢٧,٤	٠,٢	٧,١
المملكة المتحدة	(٦٤/٦٥)	٢١٥٩,٩	٢,٧	٧,٦
الولايات المتحدة الأمريكية	(١٩٦٣)	٢١٣٢٣,٠	٣,٨	١١,٠

ويبدو الهيكل العام للصورة بجلاء اذا نظرنا الى الولايات المتحدة الامريكية حاليا ، فهى تتقدم الدول الاخرى من حيث تخصيص اموال متزايدة للبحث في السنوات الاخيرة . ويرجع الفضل في ذلك اساسا الى

Source : OCED, International Statistical Year on Research and Development, Statistical Tables and Notes, II (Paris, 1968).

الاهتمام الزائد من قبل المؤسسات الخاصة فيها ، ومشاركة الحكومة الفيدرالية في مجال التربية على نطاق واسع . وتقدر النفقات الكلية للبحث التربوى في الولايات المتحدة الامريكية بأنها قد تضاعفت ثلاث مرات في الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٦٥ ، اذ زادت قيمتها من أقل من ٣٣ مليون دولار الى أكثر من ٩٨ مليون دولار خلال تلك الفترة (١) . ومع ذلك يعتبر هذا المبلغ قليلا اذا ما قورن بالاموال الطائلة التى تصرف على التعليم وبالحاجة الواضحة الى البحث . ومن المقترحات القائمة الآن أنه ينبغى تدعيم البحث التربوى وتنميته بمقدار ١٪ على الاقل من جملة مايخصص للتعليم من أموال . ورغم ذلك فان هذه النسبة في الولايات المتحدة نفسها كانت في عام ١٩٦٠ فقط ١٢ر٠٪ وارتفعت في عام ١٩٦٥ الى ٢٣ر٠٪ . واذا قارنا هذه النسب بالصناعات الكبيرة الاكثر دينامية فيها ، فاننا نجد ان هذه الصناعات تصرف من عائدها ما يصل الى ١٠٪ على البحوث والتنمية من أجل تحسين منتجاتها وتحسين عمليات الانتاج فيها . وقد انفقت احدى المؤسسات الكيمائية الكبيرة وحدها ١١٠ مليون دولار في السنة على بحوثها ، وهو مبلغ يزيد عما أنفق في الولايات المتحدة كلها على البحث التربوى . (٢)

وكلما تحرك التعليم ومشكلاته حركة متزايدة ليأخذ مكانا ومركزا متقدما من الميزانية العامة والمناقشات الجماهيرية ، فاننا نأمل أن تنفذ الضغوط التى يولدها الاهتمام الجماهيرى الى العالم الداخلى للتعليم ذاته ، وتجعله أكثر تقبلا للحاجة الى التغيير . وبالنسبة للضغوط الخارجية من قبل الآباء والرأى العام التى كثيرا ما تكف وتمنع التغيرات التعليمية المراد احداثها فاننا نأمل ايضا أن تقل حدتها . وتبدو المؤشرات في وقتنا الحاضر بالنسبة لهاتين الناحيتين مشجعة ، في بعض الأمم على الاقل ، حيث نجدها أكثر استعدادا للتطوير والتجديد .

وفي مثل هذه الدول ، كان الدافع الى حركتها في اتجاهات جديدة هو عجز مناهجها التقليدية عن مواجهة مشكلات التعليم المتزايدة وتوفير حلول بشأنها . ولقد شمل التطوير عددا من المواد الدراسية الاساسية منها على سبيل المثال الرياضيات والعلوم واللغات الاجنبية وأصبح لها اتجاهات وأدوات ووسائل تعليمية أكثر فاعلية . ومثل هذه المبادأة في

(١) Estimated figures from United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966.

(٢) Time, New York, 30 June, 1967.

التجديد والتطوير آخذة في الانتشار لتشمل الدراسات الاجتماعية ، بل واخيرا شملت الانسانيات التى يعتبرها كثير من المربين آخر معقل لمقاومة التجديد . وبالاضافة الى ذلك ، بذلت محاولات وما زالت تبذل في كثير من الدول لتجربة وسائل التعليم الحديثة كالأفلام والاذاعة والتليفزيون والتعليم البرنامجى . وحديثا فحص المعهد الدولى للتخطيط التعليمى عددا من هذه المحاولات التى تمت لبيان مدى فاعليتها والامكانية العملية لاستخدامها سواء من الناحية الادارية او الاقتصادية وخاصة في الدول النامية (١) . وقد تبين أن معظم التجارب التى أجريت في هذا المجال صغيرة في حجمها وان معظمها قد فرض من الخارج على النمط السائد في النظم التعليمية المستخدمة لها وذلك بدلا من أن تتكامل مع النظم التعليمية على نحو جديد واكثر فاعلية . وقد افتقرت هذه المحاولات والتجارب في معظم الحالات الى التخطيط العلمى والتقويم السليم وكذلك الى كتابة نتائج البحوث بطريقة علمية . ورغم كل هذه الانتقادات فان الدروس المستفادة من هذه المحاولات المبدئية لها اهميتها ، اذ تشير الأدلة المتراكمة بوضوح الى ان وسائل الاتصال الجديدة والتكنولوجيات التعليمية الجديدة عندما تستخدم على نحو سليم يمكن أن يكون لها تأثير مفيد وهائل في مجال تحسين وتطوير الكم والكيف وخفض التكلفة التعليمية .

ومن الملاحظ ان مشكلات التعليم المعقدة والمتحدية للفكر والجهد الانسانى اصبحت تجتذب وتستحوذ على طاقات متزايدة من العاملين في مجالات تتصل بالتعليم وتثير حب استطلاعهم ، ويتضح هذا في مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجى والادارة العامة . وفي اطار المكانة والأهمية في الجامعة ، اصبحت التربية أخيرا ميدانا محترما للبحث من جانب الباحثين في مجالات علمية متعددة . ونتيجة لذلك نجد عزلة البحث التربوى آخذة في الاختفاء . ولقد ظهر حوار مثمر جديد لا يزال جاريا بين العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم ، وعولجت مشكلات تعليمية جديدة مع كثير من المشكلات القديمة في نفس الوقت من جوانب جديدة . وكل هذا ادى الى ظهور استبصارات وموجهات جديدة . لهـا فائدتها في رسم وتطوير السياسة التعليمية .

وينبغى أن نؤكد هنا على اية حال ان هـذه الاتجاهات الجديدة في

(١) W. Schramm, et al., New Media : Memo to Educational Planners (Paris : Unesco, IIEP, 1967).

البحث التربوى قد أقامت فعلا راس جسر للتجديد على شواطىء التربية والتعليم . ولا تزال التقاليد القديمة للبحث الوصفى قوية تقاوم التغيير . ويكفى للتدليل على ذلك أن يقوم المرء بتحليل سريع لمحتويات المجلات الاساسية التى تنشر البحوث التربوية . ومما يشجع بطبيعة الحال أن نجد مقالات وبحوث جديدة أكثر من أى وقت مضي ، تعالج المشكلات الملحة التى تواجه رجال الادارة التعليمية وكذلك المشكلات الحادة للتخطيط والتنمية التعليمية . غير أن هذه المقالات والبحوث مازالت قليلة ومازالت اهتمامات البحث التربوى للجيل الماضي هى السائدة في كثير من المجلات العلمية ، وتبدو وكأنها تكرار لطبعات من بحوث سابقة لا لزوم لها .

واذا ما حدث ، ويبدو هذا محتملا ، اتساع وزيادة في المخصصات والاعتمادات المالية للبحث التربوى ، فان عدة أمور ينبغى أن تترتب على ذلك . فسوف يكون من الضرورى ايجاد استراتيجية فعالة ، وتوجيه جديد في التعليم ، ونظام واضح للأولويات التعليمية يربط على نحو مثمر البحث التربوى بالمشكلات الاساسية والعملية التى تكمن وراء الازمة التعليمية . وقبل كل شيء ، واذا أردنا أن نستثمر على أفضل نحو ، هذه المخصصات المالية للبحث، فينبغى أن نهيىء الاساس القوى في مدارسنا لاجراء البحوث اللازمة ، وأن نحرك على نحو أفضل المواهب والقدرات الكافية لهذا الغرض وأن نؤمن ونضمن أن نتائج البحوث العلمية تصل سريعا الى المدارس وتوضع موضع التطبيق العملى .

وفي نفس الوقت هناك شواهد مشجعة تبين لنا أن استخدام المحتوى الجديد والتطبيقات والممارسات التعليمية الجديدة في تزايد . وقد اوضحت نتائج بحث اجراه منذ عشرة سنوات بول مورت Paul Mort الاستاذ في جامعة كولومبيا أنه عندما تكتشف ممارسة جديدة ومفيدة في مجال التعليم ، فان وقتا طويلا يمضي ويصل الى خمسة عشر سنة لكى تتبنى فكرتها وتستخدم في ٣٪ من المدارس الامريكية ، ولكى تصل الى حالة الانتشار التام وتعميم الاستخدام في جميع المدارس فانها تحتاج الى خمسين سنة اخرى . وهذه السنوات تكافيء جيلين كاملين من الطلاب الذين يعدون ويتخرجون في كليات اعداد المعلمين ، أو تكافيء ١٢ ــ ١٥ دفعة من هؤلاء الطلاب الذين يتراوح برنامج اعدادهم من ٢ ــ ٤ سنوات . وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية حديثة أن معدل التغيير قد ازدادت سرعته ، رغم أنه لا يزال بطيئا . وقد تناولت الدراسة المستحدثات التعليمية المختلفة المتوفرة خلال العشر سنوات الماضية والتى يمكن

استخدامها من قبل المدارس . وقد بلغ عدد هذه المستحدثات ٢٧ تجديدا ، واوضحت نتائج الدراسة أن ستة فقط منها هى التى استخدمت في المدارس الامريكية العادية ، بينما العدد الباقى منها ما زال ينتظر دوره في الاستخدام مع انه مضي على ظهورها عشر سنوات او اكثر .

ونظرا لان البيانات السابقة جزئية وغير كاملة ، فانه لا يحق لنا أن نخاطر بتعميم الحكم على المزايا والفوائد التى تحققتها المستحدثات الجديدة وقابليتها للتطبيق العام في ضوء الظروف المحلية الخاصة . ولكنها من ناحية أخرى توضح ان المستحدثات والاساليب الجديدة في التعليم محدودة ومتأخرة وبطيئة في انتشارها . وذلك اذا ما نظرنا اليها في ضوء الحاجات الملحة للتغيير والتطوير على طول الجبهة التعليمية (١) .

ولو استرجعنا الدروس التى يمكن أن نستفيد منها في مجال التعليم والتى سبق أن أشرنا اليها في مجال حديثنا عن الثورة التكنولوجية الحديثة في الزراعة ، فانه يمكن ان ننهى مناقشتنا لموضوع التكنولوجيا والبحث والتجديد في التعليم بالفرض الآتى : ينبغى أن يتوفر لدينا قبل العمل على ايجاد المستحدثات والتكنولوجيات الجديدة في التعليم واستخدامها في المدارس ما يأتى : (١) تحويل شامل للاتجاه نحو التغيير والتجديد في التعليم من قبل الجمهور والراى العام والمربين على السواء . (٢) انشاء مؤسسات جديدة نوفر لها الكفايات اللازمة ليكون هدفها الاول والأساسي البحث عن التحسين والتجديد . (٣) أن تعمل كليات التربية ودور اعداد المعلمين على تنمية الاتجاهات المواتية التى تساعد المعلمين على التقبل الايجابى للتجديدات في التعليم . وهذه الامور متى توفرت تمكن التعليم من الانغماس في عملية نشطة ومستمرة لتجديد ذاته وتحقيق تطويره وتقدمه .

---

(١) P.H. Coombs, «The Technical Frontiers of Education» 27th Annual Sir John Adams Lecture at the University of California, Los Angeles, 15 March, 1960.

إدارة النظام التعليمى

الادارة جانب هام من الازمة التعليمية :

ان اى نظام انتاجى مهما كانت أهدافه وتكنولوجيته يتطلب ادارة ، وينبغى أن تتوافر له قيادة واتجاه ، واشراف وتنسيق ، وتقويم مستمر ، وتكييف للتعديلات . وكما أشرنا من قبل انه عندما نقابل بين ما يحدث في حالة نظام تعليمى وما يحدث في الزراعة نجد أن مشكلات الادارة بالغة الصعوبة ، وذلك لان الحجم الكلى مقسم الى أجزاء صغيرة وكثيرة ومبعثرة.

وهناك منظمات كثيرة وأناس كثيرون يشاركون في ادارة بعض أجزاء على الاقل من النظام التعليمى ، وهذه المنظمات تشتمل على الهيئات الحكومية في جميع المستويات ، والمؤسسات الدينية ، وبعض المؤسسات الخاصة الاخرى ، ورجال السياسة ، ورجال الخدمة المدنية ، والقائمين على ادارة الجامعات والمدارس المحلية وأساتذة الجامعات ، والمدرسون والطلاب والآباء ، وعدد لا حصر له من النقاد من كل لون ، وهنا على أية حال نحن نهتم بأولئك الاشخاص اهتماما أقل من اهتمامنا بالمناخ الادارى الذين يعملون به ، والمسألة بالنسبة لنا ليست القدرة الفردية والقيمة الخلقية للقائمين على الادارة التعليمية واخلاصهم للواجب ، واستعدادهم للعمل بجد ، فهذه كثيرا ماتكون متوافرة بمستوى عال . وانما المسألة هى هل الترتيبات الاساسية للأنظمة التعليمية مناسبة وملائمة للاعمال التى عليها أن تقوم بها ؟ وهل حسن توجيهها للقيام بتلك الاعمال ؟ وهل يتوافر لدى أولئك المسئولين اتخاذ القرارات الهامة وتوجيه النظام التعلمى نحو الانواع السليمة من العون المتخصص ومن المعرفة والمعلومات ؟ وهل لديهم المفاهيم التحليلية المناسبة والادوات التى تمكنهم من معرفة ما يجرى داخل النظام وتقويم ادائه داخليا وفي ضوء علاقاته مع البيئة ، ولتقدير أولوياته وتخطيط مستقبله وتوجيه تنفيذ تلك الخطط ؟. هل العملية الادارية للنظام تعتمد على كل الموارد المتوافرة داخل النظام نفسه وخارجه لكى تحقق الحد الاقصي للقوة والفاعلية ؟ وهل تلائم الترتيبات المعمول بها لتجنيد مختلف أنواع العاملين بالادارة وتنميتهم مهنيا ، الاحتياجات ملاءمة طيبة ؟ وهل هناك وسائل سليمة للتعرف على المواضيع

التى تحتاج الى تغيير في النظام والتى تمكننا من تحديد افضل أنواع هذه التغيرات . ثم نتبناها ونأخذ بها ؟.

ان كل هذه الاسئلة تتضمن نوعا من الاجابة عن ذاتها . ان الترتيبات الادارية النمطية للأنظمة التعليمية غير ملائمة الى درجة كبيرة لمعالجة التحديات الحديثة المعقدة التى تشكل بذاتها جزءا اساسيا من الازمة التعليمية . وقد ظهرت الملامح الاساسية لهذه الترتيبات خلال فترة مبكرة عندما كان التعليم والعالم الذى يحيط به يتحركان حركة بطيئة بالنسبة لسرعة خطانا اليوم ، وعندما كان حجم الاعمال التعليمية وتنوعها أقل بكثير عما هو عليه الآن . فلم تصمم هذه الترتيبات بحيث تناسب التخطيط التعليمى بالمعنى المتوافر الآن ، أو لتنفيذه أو لتقويم أداء النظام التعليمى تقويما ناقدا . أو للدفع القوى للابتكار والتجديد . فلم يتوافر لتلك الانظمة الروح ولا الادوات ولا العاملون الذين يلائمون تلك الاهداف ، بل ولم يتوافر لهم الوسائل الضرورية للاستشارة ، والاتصال والتنسيق . ويصدق هذا على كل من الدول الصناعية والدول النامية على السواء ، لان الاخيرة قد استعارت الممارسات الادارية من الاولى ، وهكذا ما تزال كثير من الدول المستقلة حديثا متعلقة بالادارة المدرسية التى ميزت فترة الاستعمار والتى صممت أساسا لتخدم دورا اشرافيا وتنظيميا — في الوقت الذى تحتاج هذه الدول الى نوع من الادارة أكثر فاعلية يستهدف التنمية ويأخذ في حسبانه المبادأة ويفك عقال الابتكار والتجديد داخل النظام كله ، ويحقق النمو والتغير الملائم للعصر .

وان النتيجة التى تترتب على ذلك اذا أردنا ان نقتبس مثالا واحدا لها تتمثل في تقرير هندى رسمى حديث يتهم الادارة التعليمية في قوله : لقد أساءت العمليات الادارية المجردة من الابتكار والتخيل والتى عفا عليها الزمان اساءة كبيرة الى خطط تدريس العلوم في المدارس الثانوية ، فالتنسيق غير الدقيق بين أهداف المدارس الفنية الاعدادية وحاجات المستوى الأدنى من القوة العاملة الفنية جعلت من هذا المشروع خطة باهظة التكاليف وغير اقتصادية ، بل وادى عدم توافر الاجراءات المناسبة في المستويات المختلفة الى اضعاف برامج اعداد المعلم التى كان ينبغى أن تكون لها أولوية كبير في خطط رفع كفاية هذا النوع من التعليم وجودته (١) .

---

(١) Asian Institute of Educational Planning and Administration Educational Planning and Administration, A working paper for the National Seminar, Srinagar, 12-25, June 1967, New Delhi.

وان مضمون كل ما سبق واضح وهو انه ينبغى ان تبدأ الثورة التى نحتاجها في التعليم بالادارة التعليمية . وكثير من القائمين على الادارة التعليمية يدركون ادراكا حادا هذه الحاجة . ولو انه اتيحت لهم نصف فرصة لوجدتهم على استعداد لان يقودوا ثورة تعليمية يعرفون تماما أن الموقف يحتاجها ، ولكن القائمين على الادارة انفسهم منشغلون تماما ويبذلون جهودا كبيرة حتى تحقق الاجهزة القديمة أهدافا جديدة ، كى تتحمل اعباء من العمل لم تصمم لها هذه الاجهزة ، ويكاد لا يكون لديهم وقت لملاحظة فكرة جديدة ، وبالتالى لادخالها في النظام التعليمى ، ان الطبيعة المحافظة للنظام التعليمى تتحرك بقوة دفع كتلتها الذاتية التى تطحن كل مجدد ادارى شجاع حتى ينشغل بهذه الكتلة المحافظة ويعكس سلوكها .

ولقد اظهرت دراسة حديثة للاطار القانونى للتخطيط التعليمى في دول شرق افريقيا ودراسة أخرى في نيجيريا كيف استمرت الوسائل الادارية التى تلائم مرحلة سابقة وكيف استخدمت مع مجموعة مختلفة تماما من الاهداف والظروف ، وفي معظم الحالات ادت الى نتائج ضعيفة . (١)

ومع ذلك فان القضية لا تقتصر على الدول النامية وحدها ، فما تزال اساليب ادارة المدرسة ، التى اصبحت الآن غير سليمة بل والتى عفى عليها الزمان في كثير من النواحى ، منغرسة الجذور وبعمق في كثير من الدول الصناعية .

واكثر من هذا فان الجامعات في كثير من الدول في حالة ادارية اسوأ من المدارس . بل اقترب بعضها من أن يكون محروما من جهاز ادارى يستطيع بواسطته ان يخطط وأن يتخذ القرارات وأن يقوم بتنفيذها ، ففى أمريكا اللاتينية مثلا ادى انشغال معظم الجامعات انشغالا مزعجا بحماية استقلالها — كما لو ان هذا الاستقلال غاية في ذاته — الى اهمال

---

(١) J.R. Carter, The Legal Framework of Educational Planning and Administration in East Africa : Kenya, Tanzania, Uganda, African Research Monographs No. 7, (Paris : Unesco, IIEP, 1966), and A.C.R. Wheeler, The Organization of Educational Planning in Nigeria, African Research Monographs No. 13, (Paris: Unesco, IIEP, 1968).

دورها في قيادة النظام التعليمى كله والتزامها تجاه المجتمع وأهداف نموه . وتعطينا فرنسا من ناحية أخرى مثالا لجامعات تقاسي وتعانى من شروخ في ادارتها الداخلية بسبب الضغوط التى لا حصر لهـا والقيود التى تترتب على نحو آلى من نظام ادارى خارجى شديد المركزية ولم تسلم نتائج هذا الوضع من النقد الحاد لها في مؤتمر عقد حديثا للقائمين على ادارة الجامعة الفرنسية وأساتذتها في مدينة « كان » فقد وردت الفقرة التالية في تقرير المؤتمر :

« اذا . . . اراد أستاذ أن يعمل فترة قصيرة من الوقت مع زميل له في مدينة بروكسل او لندن ، فينبغى عليه وفقا لحرفية القانون أن يطلب أجازة للتغيب على المستوى الوزارى قبل سفره بستة أسابيع ، ومثل هذه القاعدة لا يمكن في معظم الحالات الالتزام بها في ضوء مقتضيات البحث العلمى والتأخيرات الادارية .

والحقيقة كما أورد التقرير هى أن الادارة المركزية ذاتها غارقة تحت وطأة البيانات والمعلومات التفصيلية التى لا تستطيع أن تتناولها ، كما أن طاقاتها موزعة ومبددة في تفاصيل تافهة لم تصمم لمواجهتها ، وذلك لانها نظام كسيح يقيد التأخير في الاتصال حركته وكثيرا ما يؤدى الى مواقف هزلية (١) .

وتتمثل احد جذور هذه المشكلة في عدم وجود تسهيلات قوية داخل المؤسسات في النظم التعليمية لتقوم بالبحث الخلاق لمشكلات الادارة التعليمية والتنمية المستمرة للعاملين الذين يقومون بالوظائف الادارية المختلفة في النظام .

وهناك مصدر آخر وثيق الصلة بالمصدر السابق لهذه الصعوبة وهو أن معظم تلك النظم لديها عملية الاحتكار المهنى لانتقاء العاملين بالادارة التعليمية . ففى التعليم الابتدائى والثانوى نجد أن المدير العام للتعليم قد كافح طويلا لكى يصل الى مركزه هذا مبتدئا من عمله كمدرس . ومعنى هذا أن تدريبه المهنى الاصلى كان تدريبا للتدريس ، ويترتب على ذلك اغلاق النظام التعليمى اغلاقا نسبيا دون الافكار الجديدة والممارسات

(١) A. Lichnerowicz, «Structures des Universités», General report submitted to the Caen Conference, 1966.

العصرية للادارة . واذا انتقلنا الى مستوى الجامعة فاننا نجد أن مدير الجامعة في معظم الدول أستاذ تنتخبه هيئة التدريس لكى يخدم في هذه الوظيفة لمدة معينة ثم يعود مرة أخرى الى التدريس . وان آخر شيء يتوقع أن يقوم به الاستاذ هو ادارة الجامعة ، واذا حاول أن يقوم بذلك فانه قد يترتب على ذلك حدوث كارثة . وان عملية الاحتكار المهنى بين أفراد النظام وحدهم في أى مستوى تقطع النظام التعليمى وتفصله عن المصادر الممكنة للقيادة الخلاقة والموهبة التنفيذية وعن المجددين والاخصائيين من ذوى القدرة الذين لم يقرروا في مرحلة مبكرة من حياتهم أن يصبحوا مدرسين ولكنهم مع ذلك قد يظهرون استعدادا جيدا للمساعدة على ادارة الانظمة المدرسية .

ومن الجدير بالذكر هنا ان المستشفيات في كثير من الدول تعودت أن تعمل وتدار على اساس نظرية مماثلة ، فقد افترض فيما مضي أن الطبيب المدرب ، كفء في ادارة المستشفى . غير ان ما حدث فعلا في عالم الواقع لم يشبه في قريب أو بعيد هذا الافتراض النظرى . كما افتقدت المستشفيات ما يقدمه هؤلاء الاطباء من خدمات مهنية في مجال تخصصهم عندما تحولوا الى الوظائف الادارية .

ولعل كل ما حصلت عليه المستشفيات في معظم الحالات مقابل ذلك هو الادارة السيئة . وفي بعض الدول عندما غرقت مستشفيات كثيرة في وحل المشكلات المالية غيرت من هذا النظام مبتدئة بتغيير المسلمة التقليدية التى تستند اليها هذه المسألة برمتها . وظهر نتيجة هذا التغيير جيل جديد من مديرى المستشفيات الذين دربوا تدريبا خاصا وأصبح هذاالجيل مسئولا عن هذه المؤسسات وبدأ في ادخال تحسينات وتطويرات ذات دلالة بعد ذلك .

ونحن لا نحاول هنا بطريقة غير مباشرة تدعيم القول بأن المدرسين الأكفاء ليسوا مصدرا مرضيا لرجال اكفاء في الادارة فكثيرا ما يكونون كذلك . وليس القصد من هذا الجدل أن نقرر طالما أن شخصيا يستطيع ادارة مشروع معين خارج مجال التربية والتعليم فانه يستطيع دون اعداد لاحق أن ينتقل ويتحول الى مجال التربية والتعليم وأن يدير فيه بنفس القدرة تماما . ومن الواضح أنه لا غنى عن معرفة راسخة الاساس شاملة لما يحدث في التعليم لكى تتحقق الادارة الفعالة . وهذا يدعونا بالضرورة الى أن نعرض العبء الاساسي لمناقشتنا وجدلنا على النحو التالى :

أولا : بما أن الأنظمة التعليمية قد نمت وأصبحت معقدة جدا فانها تحتاج الى عاملين اداريين عصريين من أنواع مختلفة ، تم اختيارهم بعناية وتدريبهم بكفاءة .

ثانيا : لما كان هناك عجز في هذا النوع من الاشخاص في جميع انحاء العالم فان أى نظام تعليمى سيلحق بنفسه ضررا يقاسي منه اذا أنكر على نفسه امكانية الحصول على موهبة ادارية من خارج اطاره .

ثالثا : ولا تحتاج النظم التعليمية الى مديرين بالمعنى الضيق فحسب ، بل الى فريق ادارى متنوع الامكانيات وذلك لانها تواجه اعمال معقدة الآن . وهذا الفريق ينبغى أن يشتمل على أشخاص ذوى قدرات ممتازة في التحليل وادارة البحوث ، وعلى كفاءات اخرى ليس بالضرورى ان تكون هى افضل ما تنتجه أقسام الدراسات العليا في كليات التربية وكليات المعلمين وليس من الضرورى كذلك ان تقتصر هذه الكفاءات على خريجى هذه الأقسام والكليات .

وبناء على ذلك فان اى نظام تعليمى ينبغى أن يعتمد على تشكيلة شاملة من الكفاءات لكى ينتج انواع المهارات والمعرفة والادوات الادارية اللازمة لأداء وظيفته على نحو فعال . ولقد اعتمد مديرو برامج الفضاء على معرفة مستمدة من جميع العلوم الفيزيائية والبيولوجية وعلى مهارات مستمدة من جميع العلوم التكنولوجية ونسقوا بينها لكى يرسلوا بانسان الى القمر .

ويحملنا هذا على التساؤل الآتى :

ما مقدار ما ينبغى على التربية والتعليم ان تحصل عليه من جميع المصادر لكى تجهز نفسها بأدوات ورجال قادرين على ادارة الأنظمة التعليمية التى تستطيع أن تهيىء لملايين الشباب مكانا تحت الشمس ؟

وعلينا أن نضيف كلمة اخرى تتصل بالاختيار وتجنيد الكفاءات وهى تعيد الى الأذهان مناقشتنا السابقة عن عجز التعليم عندما يتنافس مع غيره من المؤسسات في سوق المواهب .

لقد أصبح التعليم اليوم عملا اقتصاديا ضخما ، وكثيرا ما يكون مدير المنطقة التعليمية اكبر رجل اعمال في المدينة يشرف على ميزانية كبيرة

وعلى عدد كبير من الموظفين وعلى نظام النقل المدرسي والتغذية بالمدارس ، هذا اذا لم نذكر انه يشرف على مصائر اغلى ثروات البيئة المحلية ونعنى بذلك اطفالها . وهذه المسئوليات تتطلب منطقيا ان تستخدم أفضل المواهب التنفيذية المتوافرة في اى مكان فحسب بل وان نمنحهم مكافآت تتناسب مع هذه المسئوليات . ومع ذلك فان مرتبات معظم القائمين على الادارة التعليمية — حتى في اغنى الدول — تتناسب مع دخل تاجر محلى متوسط اكثر مما تتناسب مع دخل رجال الادارة المنفذين في قطاعات اقتصادية أخرى .

والعجيب ان النظم المدرسية والجامعية تحصل على كثير من الاداريين الممتازين بالرغم من هذه الأوضاع ولكن هذه النظم قد لا تستمر في الحصول على هذا النوع خاصة وان عمل المدير المدرسي تتزايد مسئولياته .

وبعض المسائل تلمع لمعانا اشد اذا وضعت على خلفية معتمة ، وبناء على ذلك فان المرء ليسر للعلامات المليئة بالآمل التى يمكن أن ترى على هذه الارضية المعتمة للصورة والتى نستمدها من الحالة العامة لفنون الادارة التعليمية . ففى الولايات المتحدة مثلا هناك نقاط مضيئة تمثل هذه الآمال اذ تقوم معاهد الدراسات العليا في تناسق مع مجلس الادارة التعليمية باجراء تجارب على الممارسات الجديدة في تدريب مديرى المدارس بقصد التجديد ، والقيام ببحوث عن مشكلات الادارة واساليبها الجديدة ، وتشكيل ادوات جديدة بقصد تحسين الادارة المدرسية . ومما له مغزى ودلالة انها تترايد وتستكشف لأول مرة الدروس الادارية الممكنة التى يمكن للتعليم ان يفيد منها بفحصه للمجالات الاخرى التى تقدمت فيها الممارسات الادارية تقدما كبيرا ، وقد اصبح هناك قنوات جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لادارتها . بل وهناك ايضا عدة جامعات وضعت وطورت فروعا جديدة للمعلومات ، و « ميكانيزم » لادارة البحوث وانظمة للتحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والاداء العام . ولقد وضعت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططا شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها . وهذه التجديدات ليست قاصرة على الولايات المتحدة فهناك حركات مماثلة وفي اتجاهات رائدة نراها في كل من الاتحاد السوفيتي وكندا وفرنسا وانجلترا والدول الاسكندنافية .

ومع ذلك تبقى الحقيقة ، انه بينما تملأنا بالأمل هذه العلامات الدالة على حاجتنا الهائلة للثورة الادارية في التعليم الا انها مع ذلك تمثل الاستثناء

وليس القاعدة . فلو اخذنا المسائل على الصعيد العالمى فاننا نجد أن الجانب الادارى من النظم التعليمية تقيده وتحيط به شبكة من الاتجاهات والطرق الادارية انحدرت من الماضي الهادىء البسيط الى حاضر ثائر معقد حيث تظهر مطالب جديدة تتأجج وتلمع في كل جانب . وعلى الأغلبية الساحقة من الدول أن تنشيء برامجها الأولى للتنمية المهنية للعاملين بالادار وللبحوث بقصد تحسين الممارسات الادارية في التعليم . وينبغى على أغلبية الجامعات في العالم أن تنشيء نظاما جديداً للادارة الداخلية حيث يقوم المديرون واعضاء هيئة التدريس والطلاب بأدوار مناسبة في الادارة . وعلى معظم الدول في العالم أن تأخد المسألة بجدية تكفى لأن تعامل القائمين على الادارة التعليمية في أعلا مستوياتها على قدم المساواة وعلى نحو منصف كما هو الحال بالنسبة لغيرهم من المنفذين ذوى المواهب الممتازة في المجالات الأخرى .

تكاليف التعليم وكفايته

معنى الكفاية التعليمية والانتاجية :

لقد اظهرت مناقشتنا المبكرة لموضوعات المعلم والمدخلات المالية في النظام وملاءمة المخرجات للبيئة انه لا غنى للأنظمة التعليمية عن أن تحسن كفايتها الداخلية وانتاجيتها الخارجية . وباختصار أن تكبر حجما وأن تتحسن وأن تؤدى الى نتائج أكثر افادة باستخدام مواردها المتاحة . ومما يساعدنا في مناقشتنا التالية أن نتوقف برهة وجيزة لكى نحدد هذه المصلحات الهامة بدقة أكبر .

فبالاشارة الى الشكل (١) والشكل (٢) الذى يعطى فكرة عن تخطيط التعليم باعتباره نظاما يمكن ان تعرف الكفاية الداخلية للنظام على أنها العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتتزايد الكفاية عندما ندخل اى تغيير في العملية التعليمية بحيث تحقق تحسينا في هذه النسبة ، وحتى اذا استحال التوصل كما أوردنا ذلك من قبل – الى مقياس كامل ودقيق للمخرج الكلى للنظام التعليمى ، فان هذا الأسلوب من أساليب النظر الى المسألة يمكن أن يؤدى الى استبصارات جديدة والى بيان كيفية تحسين اداء النظام وعمله . ومن السهل وفي مجال الممارسة أن نقوم كفاية انظمة فرعية معينة ، أهدافها أكثر تحديدا وقابلية للتعريف ، ونتائجها أكثر قابلية للتقويم . وقد تشتمل هذه الأنظمة الفرعية تعلم الحساب وتعلم لغة اجنبية ، والتهجى والقراءة والعلوم في مستوى مدرسي معين أو آخر . أو تشتمل على نظام فرعى لتعليم الهندسة الميكانيكية بالجامعة . فمثلا اذا ادخلنا طريقة جديدة أو بعض المواد التعليمية المحسنة فادت الى تعلم اكبر دون زيادة نسبية في التكاليف فانه في هذه الحالة نكون قد غيرنا نظاما فرعيا وتكون كفايته قد ازدادت . وفي هذا السياق ينبغى ان نلاحظ ان تكاليف الوحدة أصبحت مؤشرا هاما دالا على الكفاية .

ويمكن تعريف الانتاجية الخارجية في نفس الوقت على أنها الفوائد النهائية القصوى التى يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية المبكرة (ونعنى بها المدخلات) . وهذه الفوائد بطبيعة الحال اقل

من حيث امكانية قابليتها للقياس الدقيق عن المخرجات التعليمية المباشرة التى يتخرج بها التلاميذ من النظام يوم تركهم له . ومع ذلك فان هذا المفهوم ذاته مفيد لانه يمكننا من البحث المعقول عن طرق لتحسين الانتاجية الخارجية . ان تغير منهج دراسي مثلا بحيث يستبدل اشياء لها صلة واهمية في حياة التلميذ والمجتمع بأشياء غير ذات أهمية ــ أو بحيث يحل محتوى حديث من المادة مكان محتوى قديم عفى عليه الزمان ــ يجعل لهذا المنهج احتمالات عالية في زيادة الانتاجية الخارجية . وينبغى ان نلاحظ انه في مثل هذه الحالة ، وعلى الرغم من ان الاجراء المتخذ كان داخليا بالنسبة للنظام الا ان الاثر النهائى له كان خارجيا . وفي مجال الممارسة والتطبيق يمكن ان تؤدى التغيرات الحادثة داخل النظام التعليمى ــ بشرط ان تكون تغيرات صائبة ــ الى افادة كل من الكفاية الداخلية والانتاجية الخارجية .

وان ما قلناه الآن ينطبق على انتاجية النظام عندما ينظر اليه من الخارج ، ولكن هناك معنى آخر لمفهوم الانتاجية ينصرف الى الطريقة التى نستخدم بها اى نمط معين من المدخلات في النظام ــ كالمعلمين العاملين فيه أو الأبنية المدرسية . وهذا يماثل معنى مصطلح « عامل الانتاجية » عند عالم الاقتصاد . (مشيرا الى العوامل المختلفة للانتاج) عندما يتحدث عن انتاجية العمل أو انتاجية رأس المال . وبهذا المعنى يمكن ان نعرف انتاجية اى مدخل تعليمي معين على انه المخرج الكلى للنظام بالنسبة لمقدار ما استخدم من هذا العامل المعين . وواضح ان انتاجية العوامل المختلفة تحدد كفاية النظام كما عرفناه الآن (١) .

ولكى نبعد هذا كله عما يبدو عليه من التجريد والتنظير دعنا نبين كيف ينطبق على انتاجية المعلم . اذا زود المعلمون بأدوات افضل يعملون بها ــ مثلا كتبا مدرسية افضل واكثر ومواد تعليمية اضافية ــ ومعامل لغويات ، ومساعدين لهم للقيام بالأعمال الكتابية وغيرها ، أو زودناهم ببرامج تعليمية اذاعية وتليفزيونية جيدة ــ فانهم قد يقدرون على تعليم

---

(١) Economists will recognize, we hope sympathetically that in the interests of conveying the essential concepts of effeciency and productivity to non-economists, we have simplified the matter by avoiding questions such as marginal productivity. We have also tried to define these concepts in ways which educators will see as relevant to their own enterprise.

تلاميذ اكثر عددا ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ في تحقيق قدر أكبر من التعلم في الدرس الواحد أو في العام الدراسي بأكمله وعلى نحو افضل وذلك أكبر مما كانوا يحققونه في ظل مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وقد لا يعمل المعلم نفسه بمشقة أكبر غير انه على أية حال قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذى قبل . وتستغل قدراته المهنية على نحو أكبر عندما تتوافر أدوات تعليمية احسن بل ويحقق عندئذ نتائج افضل كما وكيفا وفي هذه الحالة تزداد انتاجية المعلم .

وبهذه الطريقة نفسها تزايدت انتاجية العاملين واصحاب المهن في الميادين المختلفة عبر السنوات واستطاعوا زيادة انتاجيتهم في الساعة وتحقيق أمور أفضل . ولننظر مثلا لعدد المرضي الذى يمكن للطبيب في الوقت الحاضر أن يعالجهم اذا حرمناه من سيارة تحمله اليهم ، وما الذى كان يستطيع تحقيقه بالنسبة لصحتهم اذا وجد فجأة أنه بغير أدوات حديثة وبغير خدمات معملية ودوائية . لا شك أنه كان سيحقق أقل بكثير مما نجده الآن . واذا نظرنا الى الفلاحين في مزارعهم والعمال في مصانعهم ، والمهندسين ورجال الاعمال في مواقع عملهم فاننا نجدهم جميعا قد زادوا من انتاجيتهم ، وبالتالى زادوا من دخولهم في الجيلين الأخيرين وذلك لاستخدامهم أدوات وطرقا جديدة ، وبتقسيمهم الأعمال بين انفسهم وبين من يساعدونهم في العمل وفق تخصصاتهم .

ولم تخط عملية التحول الى العصرية الا خطوات قليلة في مجال التعليم ، ولا يشك انسان للحظة واحدة اذا لاحظ العملية التعليمية كما تحدث ملاحظة موضوعية ، أو اذا شارك فيها بنفسه ، أن بكل نظام تعليمى - بما في ذلك أحدث الأنظمة - مجال كبير لتحسين كفايته وانتاجيته ، وانه ليسهل علينا بطبيعة الحال أن نتكلم عن التحسين أكثر مما نعمل على تحقيقه .

وكما لاحظنا فيما يتصل بالادارة التعليمية ، هناك نقص في الأنظمة التعليمية يكمن في قصور الوسائل التنظيمية والادوات التحليلية التى تمكن من التعرف على التحسينات الممكنة من هذا النوع ، ثم الاستفادة منها - وفضلا عن ذلك كثيرا ما تتطلب هذه التحسينات تغيير الروتين المألوف وتبنى أساليب جديدة وتقسيمات جديدة للعمل . ومثل هذه التغيرات التى تؤثر في كثير من المشاركين في النظام يسهل أن تثير المقاومة بين كثير من الناس الذين يرون في التجديد المقترح وسيلة تتطلب منهم

القيام بأعمال اكثر وبنفس الاجر ، أو وسيلة تجعل ماكانوا يقومون به من اعمال متخلفا وغير مطلوب .

نقص الحوافز المشجعة :

وهذا يشير الى الأهمية الكبرى للحوافز اللازمة للتغيير . وهى تبرز فرقا عميقا آخر بين التعليم والصناعات الاخرى . فتلكالصناعات في العادة تبيع منتجاتها في السوق ــ الفلاح مثلا يبيع خضرواته والصانع احذيته ، وعلى هذا النحو فانه يتوافر للفلاح أو الصانع وسيلة بسيطة للتعرف على كفايته : فهو يستطيع أن يقدر مكاسبه على أساس الفرق بين التكاليف الداخلة في الانتاج والعائد من المبيعات . ولما كان هدفه مضاعفة مكاسبه فان لديه حافزا قويا لادخال كل تغير في العملية أو الانتاج يرجى من ورائه أن يحسن النسبة بين المخرج والمدخل في العملية التى يعمل فيها .

ولسوء الحظ فانه لا يتيسر للتعليم مثل هذا المقياس للكفاية . بل ولا يوجد فيه نظام طبيعى للحوافز يدفع دائما الى التغيير . ومثل هذه الحوافز غير المباشرة التى يمكن للفرد أن يتصورها بالنسبة لنظام تعليمى معين والتى يمكن لها أن تدخل التحسين على كفايته وانتاجيته تبدو آثارها وتضيع نتيجة لجمود العملية التعليمية وقصورها الذاتى بل ولما تشتمل عليه من مثبطات . ولقد أشرنا من قبل الى مثال جيد لهذه النقطة وان كان قد ذكر في سياق مختلف . لقد كانت هناك محاولات عديدة للأخذ بنظام تحديد أجور المعلمين على أساس الجدارة وترقيتهم بناء على كفاءتهم ، واستهدف هذا النظام توفير حوافز فردية أكبر . وعلى الرغم من وجود صعوبات عملية في مواجهة خطة مثل هذه ــ وبينما رحبت هيئات للمعلمين في أماكن قليلة بنظام دفع الاجور والترقية على أساس الجدارة كما حدث في يوغوسلافيا الا أن نقابات المعلمين على وجه العموم قد عارضت هذه الأنظمة معارضة قوية . ويذهب اعضاؤها الى القول بعدم وجود طريقة موضوعية للحكم على جدارة المعلم او الى القول بأن الخطة المعينة التى يقوم على اساسها المعلم قد يساء استخدامها من قبل القائمين على الادارة والاشراف . فهى على اية حال غير ديمقراطية .

ومهما تكن مزايا وعيوب نظام الاجور القائم على أساس الجدارة والكفاءة فان نقابات المعلمين وهيئاتهم تستطيع في كل مكان أن تخدم مهنتها

وتلاميذها خدمة كبيرة اذا بحثت عن طريق لخلق حوافز قوية تؤدى الى تحسين الكفاية التعليمية وتدفع عليه وتحمى الأهداف الشرعية الاخرى لمهنة التعليم ، في نفس الوقت . واقتراحنا هذا فيما نعتقد ليس مغرقا في الخيال ، ففى سياق يختلف عن التعليم تماما أعنى في صناعة استخراج الفحم في الولايات المتحدة الامريكية دعم اتحاد عمال المناجم مثل هذه الخطة . وقد ساعد ذلك على اعادة الصحة لهذه الصناعة المريضة وذلك بالتعاون مع أصحاب المناجم في ادخال تجديدات لزيادة الكفاية والانتاجية فيها . وينبغى عند الاحتذاء بهذا المثال في التعليم الا نخرج عن حدوده الطبيعية . ومع ذلك فاذا أدت التجديدات الى رفع انتاجية المعلم ودخله بدرجة كبيرة كما حدث بالنسبة لعمال المناجم ، فان أزمة التعليم تكون في طريقها الى الحل . غير أن انتاج تلاميذ من نوعية جيدة بطبيعة الحال عمل بالغ التعقيد اذاقورن باستخراج الفحم من مناجمه .

وفي قولنا هذا نعيد تلخيص الأسباب الرئيسية التى تجعل التعليم يواجه الآنأكبر أزماته أعنى أزمةالكفاية والانتاجية ،كما يتمثل ذلك فيارتفاع تكاليف التعليم مما يهدد بضياع أعز الآمال عند المربين ونحن لا نتزيد في القول ، فما نقرأه في هذه الأسباب ليس أكثر مما تعبر عنه الكلمات وليس أقل من ذلك ، فنحن لا نقرر مثلا أن زيادة حجم الفصول علاج لجميع العلل ولا نقرر أن الاسباب التى تؤدى لرفع التكاليف خيرة أو شريرة في ذاتها اننا نقرر ببساطة الحقائق الموضوعية التالية :

ان التعليم صناعة تستخدم أعدادا كبيرة من القوى البشرية ذات المستوى العالى والتكاليف المرتفعة ، وهو في تنافسه مع صناعات أقل من حيث الكثافة العمالية وصناعات تتزايد كفايتها وانتاجيتها باستمرار سيخسر السباق وسيستمر في التهقهر ويمنى بالهزيمة ما لم تبذل المواهب الانسانية جهودا أكبر لتحسين كفايته وانتاجيته .

وبناء على ما سبق اذا أريد للتعليم أن يحافظ على وضعه التنافسي في سوق القوى العاملة فان الاجور التعليمية ينبغى أن تستمر في الارتفاع حتى ولو لم ترتفع كفاية التعليم وانتاجيته . وعندما يحقق التعليم لاسباب مالية في أن يحافظ على وضعه التنافسي هذا فسوف يحصل على مدرسين ضعافا بدلا من أن يوفر لنفسه مدرسين اكفاء وفي هذه الحالة فان قانون جريشهام التعليمى يتحقق « أى أن العملة الزائفة تطرد العملة الجيدة من السوق » ويغرق النظام في وهدة التدهور والضعف .

ان الحاجة الى تحسين اعداد المعلمين وتدريبهم بالاضافة الى التسرب الملحوظ للمعلمين المدربين الى خارج النظام يضع عبئا كبيرا على تكلفة كل معلم يعمل بالتدريس ويبقى فيه .

ان تزايد المرتبات بطريقة آلية والمزايا التى يحصل عليها المعلم من التقاعد ولها مايبررها يمكن مع ذلك أن تؤدى الى تزايد مستمر في التكاليف كلما ازداد متوسط عمر المعلمين . وهذا هو مايحدث عندما يتزايد حجم جماعات المعلمين ببطء .

وان التشتت الهائل بين جداول المرتبات من المستوى الأدنى الى الاعلى في الجهاز التعليمى . ذلك الذى يستند الى المؤهلات الرسمية والتدرج في الترقية يؤدى الى تزايد كبير في تكاليف الوحدة بالنسبة لكل تلميذ كلما ترقت هيئات التدريس غير المؤهلة تأهيلا كافيا الى مستويات أعلا ، أو كلما حل محلهم معلمون من ذوى المؤهلات الافضل . وتتزايد التكاليف بالنسبة لكل تلميذ عندما تنقص أعداد التلاميذ بالفصول المزدحمة ونرجعها الى الحجم العادى .

وكلما اتسع التعليم في المستويين الثانوى والعالى وهما مستويان أكثر تكلفة بالنسبة لقاعدة الهرم التعليمى الذى يشمل التعليم الابتدائى كلما ازدادت تكلفة التلميذ .

كما أن تزايد الاهتمام بالدراسات العلمية والفنية في المستويات الثانوية والعالية التى ترتفع تكلفة الوحدة فيها بالضرورة ، يؤدى أيضا الى تزايد أكبر في المتوسط العام للتكاليف بالنسبة لكل تلميذ في النظام .

جدول رقم (٨)

تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية المدرسة الابتدائية في دولة نامية افتراضية خلال عشر سنوات .

دولة نامية عدد سكانها (٥) ملايين نسمة ، ودخلها القومى (٢٠٠) مليون دولار (أى أن متوسط دخل الفرد ٤٠ دولارا) .

	سنة الأ.	بعد عشر سنوات	
		حالة أ	حالة ب
١ – الأطفال فى سن المدرسة الإبتدائية	١٢٠٠,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠
٢ – نسبة المقدين	٪ ٣٣	٪٣٣	٪ ٥٠
٣ – المقيدون	٤٠٠,٠٠٠	٥١٢,٠٠٠	٧٦٨,٠٠٠
٤ – النسبة العامة بين التلاميذ والمدرس	٥٠ : ١	٤٠ : ١	٤٠ : ١
٥ – عدد المدرسين المؤهلين	٨,٠٠٠	١٢,٨٠٠	١٩,٢٠٠
منهم نصف المؤهلين	(١ ٪) ١٢٠٠	(٪ ٢٧) ٣٤٥٦	(٪ ٢٧) ٥١٨٤
غير المؤهلين	(٪٢٥) ٢٠٠٠	(٪ ٤٨) ٦١٤٤	(٪ ٤٨) ٩٢١٦
	(٪٦٠) ٤٨٠٠	(٪ ٢٥) ٣٢٠٠	(٪ ٢٥) ٤٨٠٠
٦ – المرتبات السنوية : بالدولار			
المؤهلون	٨٠٠	١٨٠٠	٢٣٠٤
نصف المؤهلين	٧٢٠	٧٢٠	٩٢٢
غير المؤهلين	٣٠٠	٣٠٠	٣٨٤
٧ – الانفاق الجارى الكلى للتعليم الإبتدائى	٦٠٠٠٠٠٠	١٤٥٠٠٠٠٠	٢٧٨٥٥٠٠٠ (دولار)
٨ – دليل الإنفاق (Index)	١٠٠	٢٤١	٤٦٤

ان حصيلة تأثير عدد قليل من العوامل على تزايد التكلفة واضح في النموذج المعروض في جدول (٨) وان لم تتضح جميع العوامل . وبالرغم من أن هذا النموذج غير واقعى الا انه يقوم على بيانات مدعمة بالأسانيد

ومستمدة من عدة دول افريقية ، وهو يقترح طريقة ونظام الازدياد الذى يمكن أن يحدث في تكاليف المدرسة الابتدائية وحدها في مثل هذه المواقف في العشر سنوات التالية اذا قبلنا المسلمات التالية :

في الحالة (أ) :

١ ـ أن يبقى معدل مشاركة التلاميذ قوميا ثابتا عند النسبة ٣٣٪ بينما ينمو عدد الأطفال في سن التعليم في المجتمع الأصلى بمعدل ٢٪ كل سنة .

٢ ـ أن يتحسن بروفيل المؤهلات اللازمة للمعلمين تحسنا معتدلا .

٣ ـ أن تبقى مستويات الأجور الأساسية للمعلمين بغير تغيير .

٤ ـ أن تتحسن النسبة بين التلميذ والمعلم من ٥٠ : ١ الى ٤٠ : ١

الحالة (ب) : نفس المسلمات تبقى كما هى ماعدا :

١ ـ أن معدل مشاركة الأطفال يتزايد ليصبح ٥٠٪

٢ ـ أن مستوى مرتبات المعلمين يزداد بمتوسط ½ ٢٪ في السنة بما يتفق مع الدخول في بقية المجالات الاقتصادية في المجتمع .

وهذه المسلمات مسلمات محافظة ، ومع ذلك فان النتيجة المترتبة عليها في العشر سنوات التالية هى رفع التكلفة الكلية للمدرسة الابتدائية في الحالة (أ) من ٦ ملايين الى ٥ر١٤ مليون ، وفي الحالة ب من ٦ ملايين الى حوالى ٢٨مليونا ، ومع ذلك فان نصف الأطفال في المجتمع أو اكثر مايزالون خارج المدرسة الابتدائية . وهذه القوى الكامنة في البناء التعليمى التى تؤدى الى زيادة النفقات تشبه القنبلة الزمنية التى تهدد ميزانيات التعليم بالانفجار . ويجدر أن يقدم النصح لترشيد اى نظام مدرسي بحيث يضع نموذجا مناسبا للانفاق يناسب وضعه .

وهناك نقطتان اخريان ينبغى أن اسوقهما عن مشكلة تكلفة التعليم .

النقطة الاولى تتمثل في حقيقة بسيطة كثيرا ماأغفلها وهى أن اى بناء

جديد يلزم النظام التعليمى بالاستمرار في الانفاق عليه في المستقبل على نحو معين مما يزيد كثيرا عما يتكلفه البناء الجديد نفسه .

ونحن في حاجة الى بحوث اكثر عن طبيعة هذه النسبة (تكاليف الاستثمار المبدئى الى التكاليف السنوية الجارية التى تجىء بعد ذلك) في ظل ظروف مختلفة . غير انه في فرنسا مثلا يبدو انها تقترب من ٦ : ١ في المستويات الابتدائيةوالثانوية وحوالى ٥ر٧ : ١ في المستوى الجامعى . وبعبارة اخرى متى ماشيدنا مدرسة جديدة فان تكاليف ادارتها في كل سنة بعد ذلك تساوى على الاقل سدس قيمة التكاليف الاصلية ويمكن أن نسوق مثالا من ساحل العاج يقترح نسبة ٨ر٥ : ١ في المستوى الابتدائى(١) وفي أوغندا نجد نسبة مماثلة تنطبق على المدارس الثانوية العامة . وقد تتفاوت النسب في اماكن اخرى تفاوتا كبيرا عن هاتين النسبتين . ولكن النقطة الاساسية ، مازالت صادقة وهى أن استثمار رأس مال جديد في التعليم ــ سواء أكان التعليم بالمجان أو بمصروفات ، يثقل على دخل النظام التعليمى وميزانيته في المستقبل ، وعلى الدول النامية أن ترقب بعين الرعاية هذه النقطة خشية أن تتحول الأبنية المدرسية الجديدة التى تقدم لها بشروط سهلة وبأفضل النوايا الى فيل أبيض يلتهم كل مايوجد في البيت من طعام كما تقول الاسطورة الخرافية .

والنقطة الثانية تتصل بما يفرضه تسرب التلاميذ ورسوبهم ، أو انهائهم تعليمهم مع عدم استخدامهم لما تدربوا عليه تدريبا كبيرا للغاية .. بما يفرضه كل هذا على التعليم من تكلفة باهظة . وأن متوسطة تكلفةالتلميذ الذى نتوصل اليه بقسمة التكاليف الكلية على جميع الملتحقين بالتعليم قد تقلل كثيرا من التكلفة الفعلية لتخريج تلميذ واحد في النظام بعد الانتهاء منه بنجاح ، وينطبق هذا بدرجة أكبر على تكلفة أولئك الذين يتمون دراساتهم ويستخدمون ماتدربوا عليه استخداما حسنا بعد تخرجهم فيه .

وكما قلنا من قبل في كثير من الدول النامية يتم المرحلة الابتدائية نصف من يلتحقون بها أو زد عليه قليلا . ومن هؤلاء الذين ينهون هذه

J. Hallak and R. Poignant, Les Aspects Financiers de l'éd cation en Côte d'Ivoire, Monographies Africaines, No. 8 (Paris/ IIEP, 1966.)

المرحلة يستغرق اكثر من نصفهم سنوات أكثر من المعتادلاتمام هذه المرحلة، ففى كل من جابون وساحل العالج ومالى مثلا ، نجد أن أكثر قليلا من ثلث التلاميذ الذين اتموا الصفالسادس الابتدائى استطاعوا الانتهاء من هذه المرحلة في السنوات الست المرسومة لها بينما استغرق ٤٠٪ منهم سبع سنوات ، واحتاج الباقون الى ثمان أو تسع سنوات (١) .

وتظهر التكلفة الفعلية الكلية بالنسبة لكل متخرج عندما تضاف التكاليف الكلية للمتسربين والراسبين الى الناتج النهائى كما في الجدول (٩) ، وفيه مقارنة للتكلفة الاسمية لكل تلميذ اذا استطاع التلاميذ جميعا الذين يدخلون النظام الانتهاء منه فعلا في الوقت المحدد له ، وسوف يقارن هذا بالتكلفة الفعلية لكل متخرج عندما يدخل في الاعتبار التكاليف الفعلية لاعادة القيد بالصفوف الدراسية وللذين لايتمون الدراسة .

جدول (٩)

تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمى في احدى دول امريكا الوسطى في العام الدراسي ١٩٦٣/١٩٦٤

(بالدولار)

المستوى التعليمى	التكلفة الأسمية لكل تلميذ فى السنة	المدة الأسمية للمرحلة	التكلفة النظرية فى المرحلة	المتوسط الفعلى التكلفة بالنسبة لكل متخرج
الابتدائى	٥١	٦	٣٠٦	٨٠٠
الثانوى				
أكاديمى	١٠٤	٥	٥٢٠	٢٩٧٠
مهنى	٢١٧	٥	١٠٨٥	٥٢٨٥
الجامعى	٣٩١	٥	١٩٥٥	٩٧٣٩

Source : unpublished data.

تحسين الكفاية التعليمية :

وان دليلا من هذا النوع يوجب كما هو واضح على القائمين على الادارة التعليمية في كل مكان ان يقوموا بحملات كبيرة تستهدف رفع الكفاية التعليمية وانتاجية التعليم ، غير أن السؤال هو كيف يمكن لهم أن يقوموا

J. Proust, «Les Deperditions scolaires au Gabon; and I. Deblé «Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française», in Etude «Tiers-Monde», Problèmes de planification de l'éducation (Paris, IEDES, 1964).

بهذا العمل على افضل نحو ؟ ما هى النقاط الاساسية داخل نظامهم التعليمى التى ينبغى أن يوجهوا جهودهم نحوها ويكرسوا لها هجومهم ، وماهى الاختيارات الاخرى المتوافرة لهم ؟.

ان اجابة ذات شقين تفرض نفسها علينا ، والشق الاول يتطلب منهم ان يخططوا حملتهم على أساس تحليل الانظمة وعلى أساس عدد من المبادىء الاساسية ، والشق الثانى يتطلب حسن الاستفادة من الدروس العملية القائمة على الخبرة والمتوافرة من قبل . وسوف ننظر في ايجاز الى كل من هذين الشقين .

الحاجة الى استخدام اسلوب تحليل النظم :

فاذا نظرنا الى الشق الاول فان نفس النوع من تحليل الانظمة الذى استخدمناه فيهذا الكتاب على نحو شامل يمكن أن يطبق على نحو مثمر على الجوانب الخاصة بأى نظام تعليمى معين ، والحق أن الاساليب التى تمكن من القيام بهذا مازالت تتطلب مزيدا من التنقيح ، غير ان هذا ينبغى الا يؤجل المسألة ويؤخرها لأن المنطق الاساسي واساليب منهج التحليل المقترح متوافرة لدينا ، غير انه من الضرورى أن تطبقها في ضوء افضل الحقائق المتوافرة في أى موقف معين ، وبالرغم من أن البحث سيستمر جريا وراء حقائق افضل ، وأساليب أكثر حذقا ومهارة .

وعندما نطبق تحليل النظم ليساعدنا على تشكيل استراتيجية للعمل والتنفيذ سيكون من المفيد الا تغرب المبادىء السبعة التالية عن ذهننا وبعضها مألوف لأى طالب في السنة الأولى من دراسة علوم الاقتصاد لانها كانت ومازالت بمثابة القلب من جميع أنواع التقدم العصرى في انتاجية الانسان ، وبعضها الاخر مألوف لطلاب علم النفس الحديث والتربية المعاصرة ولكنها لم توضع بعد موضع الاستخدام التام ، واذا وحدنا وربطنا بين هذه المبادىء فانها تصبح أدوات عمل قوية لاعادة تشكيل اى نظام تعليمى وتحسينه بطرق منوعة ولا حصر لها تقريبا .

مراعاة المبادىء الآتية :

١ ـ مبدأ الفروق الفردية Individual differences يقرر ان التلاميذ يختلفون ويتفاوتون تفاوتا هائلا في استعداداتهم الفردية ومعدلات

تعلمهم ، وطرق التعلم ،ومعنى هذا أن كل تلميذ سوف يتعلم على أفضل نحو عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه على نحو مرن بما يتناسب مع سرعة تعلمه واسلوبه وعلى العكس من ذلك اذا وجدنا أن نظام التدريس والتعلم يهمل هذه الفروق الفردية الكبيرة فان الكفاية التعليمية في كل هذا الموقف لابد وان تنحدر الى مادون المستوى المرغوب فيه .

٢ ـ مبدأ التعليم الذاتى Self-instruction يقرر أن كل تلميذ مهما كانت استعداداته لديه حب استطلاع فطرى وقدرة على تعلم قدر كبير من الاشياء معتمدا على نفسه شريطة أن تستثار دوافعه على نحو سليم وأن يوجه التوجيه السديد وأن توفر له مواد التعلم في صورة جذابة وقابلة لهضمها . وعلى العكس من ذلك اذا تعرض التلميذ لفترات طويلة لظروف تجعله يربط التعلم بالخوف والملل والفشل وعدم الاهمية فان ذلك يقمع حب الاستطلاع الطبيعى عنده ويئد رغبته في التعلم .

٣ ـ مبدأ الربط بين الطاقة الانسانية والموارد الفيزيقية Human energy and Physical resources يقرر ببساطة بالغة أنه يمكن زيادة العمل الذى ينجزه الانسان (مدرسا أو تلميذا) زياد كبيرة اذا ماوضعنا في متناول يديه أدوات وتكنولوجيات اكثر وأفضل ، واذا علمناه كيفية استخدامها للافادة منها على افضل نحو .

٤ ـ مبدأ المدى الاقتصادى Economics of Scale ويذكر بأنه اذا كان الموقف التعليمى يتطلب تسهيلات تعليمية غالية التكلفة وأدوات وأجهزة فان تكلفتها بالنسبة لكل تلميذ يمكن خفضها ـ دون أن يؤثر ذلك في الجودة أو الفاعلية ـ وذلك عندما ننتجها ونستخدمها على نطاق أكبر حتى تصل الى النقطة التى عندها يصبح استخدامها اقتصاديا للغاية .

ان مايعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث يمنع من الاستخدام قد يكون ميسرا اقتصاديا عندما يستخدم على نحو واسع وعندئذ يعتبر بحق أقل الاساليب تكلفة .

٥ ـ مبدأ تقسيم العمل Division of Labor يقرر أنه اذا قسم الناس أصحاب الكفايات المتخصصة المختلفة بل والمتفاوتون في مستوى الكفاية ، اذا قسموا عملا مركبا الى اجزائه المكونة ، ثم عالج كل شخص

عندئذ الاجزاء التى تتفق على أفضل نحو ، مع كفايته فان كل فرد يؤدى العمل بأعلى انتاجية يقــدر عليهــا ، وســتكون النتيجة النهائية لذلك اعظم .

٦ ــ مبدأ التركيز والمقدار الحرج : Concentration and Critical Mass يقرر انه ليس من الاقتصاد أن تركز على أهداف تعليمية معينة ما لم نصل الى نقطة يكون عندها مقدار الناتج وكفايته متناسبا مع الجهود المبذولة ، وما لم نصل الى هذه النقطة ونتعداها فان العائد سوف يكون قليلا ان لم يكن معدوم القيمة تماما .

٧ ــ مبدأ أفضل استخدام واستفادة : Optimizing يقرر أنه عندما تتحد عدة مكونات مختلفة في نظام انتاجى فانه من غير الممكن على الاطلاق بالنسبة لكل مكون أن يستخدم بالحد الاقصي النظرى المرسوم لانتاجيته ، ولكن الحد الاقصي للنتائج الكلية أو الشاملة ستتحقق عندما نعمل على تركيب المكونات بنسب تتيح استخدام اندر المكونات وأغلاها اكبر استخدام ، وتستخدم المكونات الارخص والاكثر وفرة استخداما أقل وان الاستفادة من نظام تعليمى على أفضل نحو أو من نظام فرعى يستلزم عملية اقتصادية trade off صممت لتحقيق أفضل مجموعة من النتائج الجيدة للتعلم من ناحية وبتكلفة اقتصادية معقولة من ناحية أخرى . وأن افضل ترتيب او تنظيم من وجهة النظر الاقتصادية البحتة من النادر أن تتفق مع أفضل تنظيم من وجهة النظر التعليمية ، وعلى ذلك ففى مجال التطبيق ينبغى أن نبحث عن أفضل توفيق بين وجهتى النظر .

امثلة توضح كيفية تطبيق المبادىء السابقة :

وهذه المبادىء قد تبدو عقيمة جدبا . عندما تصاغ صياغة مجردة، غير اننا نستطيع ان نبعث فيها الحياة وأن نعطيها معنى عمليا عندما ننتقل الى الجانب الثانى من السؤال الذى طرحناه من قبل ، ولقد بذلت أنظمة تعليمية عديدة في الحقيقة جهودا ذات أهمية في العشر ســنوات الماضــية لزيادة كفايتها وفاعليتها ، وأن خبرات تلك النظم لتبرر أن نفحصها فحصا اعمق وعن قرب وأن يتاح لها انتشار اوسع ، ونورد هنا على سبيل المثال بعض الممارسات التى جربتها هذه الانظمة والتى يمكن لأنظمة أخــرى أن تحصل منها على اشارات وتوجيهات مفيدة .

انقاص تكاليف بناء المدرسة وذلك عن طريق استخدام اساليب التخطيط والهندسة وطرق الانتاج الحديث كتلك التى نعرفها معرفة جيدة من خبرات البريطانيين والمكسيكيين ، وتلك الطرق التى يشجعها الآن مراكز اليونسكو للابنية المدرسية في المناطق النامية (١) .

ان اعادة تخطيط وتقسيم المساحات المتوافرة واستخدامها الى أقصي الحدود مثل الجداول الأكاديمية خلال العام كله التى تتبناها جامعات معينة في الولايات ، ونظام الفترتين في المدارس الابتدائية بالدول النامية كما في تونس وعدة دول في امريكا اللاتينية (٢) . والحل الاخير لايعتبر تربويا ومرغوبا فيه في المدى البعيد ، ومع ذلك فهو كمرحلة انتقال مناسب

---

(١) Educational Facilities Laboratoires, Inc., The Cost of a School-house (New York, 1960); Interstate School Building Service, Economies in School Construction (Nash ville, Tenn., George Peabody College for Teachers, 1962); Mexico, Regional School Building Centre for Latin America, CONESCAL, (Mexico, 1965 to date); United Kingdom Department of Education and Science, Bulletin (London, 1955 to date); and Unesco, Various Publications of the Regional School building centres for Africa and Asia, Khartoum and Colombo.

(٢) American Association of School Administrators, Year-round School (Washington, D.C., 1960); G. Oddie, School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications (Paris, OECD, 1966); W.H. Stickler, and M.W. Carothers, The Year-round Calendar in Operation (Atlanta : Southern Regional Education Board, 1963); D.J. Vickery, A Comparative Study of Multi-purpose Rooms in Educational Buildings (Bangkok : Unesco Regional Office for Education in Asia, 1964); D.C. Webb, Year-round operation of Universities and Colleges, (Montereal : Canadian Foundation for Educational Development, 1963); J.T. Shaplin, and H.F. Olds, Team Teaching (New York, Evanston, and London, Parper & Row, 1964); and J.L. Trump, Images of the Future : A New Approach to Secondary School. (Urbana, Illinois : Commission or the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, 1959).

ومايزال يستخدم استخداما كبيرا من قبل الاتحاد السوفيتي وفي بعض الحالات في الولايات المتحدة الامريكية ، ولقد أتاح لعدد أكبر من الاطفال الحصول على التعليم دون أن يلحق ضررا كبيرا بكيف التعليم .

ايصال التعليم الجيد عن طريق الاذاعة والتليفزيون وايصال المواد الدراسية الجديدة والاكثر حداثة . وتوسيع مجال هـذه الخـدمات التعليمية بحيث تشمل عملاء جدد لم تسبق خدمتهم ، وذلك بنفقات أقل عما يحدث بالوسائل التقليدية (١) .

اطالة الساعات المدرسية لاتاحة وقت اكبر للتدريس والتعلم (في بعض الدول النامية) حيث تقل الساعات الدراسـية وتقصر السـنة الدراسية قصرا كبيرا وذلك بقصد ضمان نتائج مرضية .

اشتراك معهدين متجاورين في التجهيزات المدرسية الغالية التكاليف وفي هيئات التدريس المتخصصة (المعامل ــ الملاعب ــ المطاعم ــ المسرح المدرسي ــ الخدمات الدراسية) وذلك عندما يكون ذلك ممكنا دون زيادة كبيرة في تكاليف النقل أو التركيب .

اشتراك الولايات المتجاورة أو الدول في البرامج الجامعية المتخصصة الغالية التكاليف وبهذه الطريقة يمكن أن تحقق معا ما لا تستطيع كل على حدة تحقيقه (مثلا جامعة شرق أفريقيا ، أمريكا الوسطى . مكتب التعليم للمناطق الجنوبية في الولايات المتحدة ومجموعات من الكليات العديدة المتعاونة في الولايات المتحدة) وجامعتى داكار وأبديجان (٢) .

استخدام مساعدين للمدرسين في حجـرة الدراسـة وذلك للقيام بالأعمال الكتابية وما يماثلها .. وعلى هذا النحو يمكن أن نساعد المعلمين

---

(١) W. Schramn, et al., op. cit. (in particular, the summing up to Chapter 4, «What do the new media cost ?»

(٢) Consejo Superior Universitario Centroamericano, Plan para la integraciòn regional de la educatión Superior Centroamericano (Costa Rica, 1963) ; and Unesco, The Development of Higher Education in Africa (Paris, 1963), pp. 219-338.

على القيام بتدريس مباشر اكثر (كما في مدارس حكومية كثيرة في الولايات المتحدة) (١) .

التأهيل والاهتمام الاكبر بالتعليم الذاتى الحسن التخطيط مثلا باستخدام مواد التعليم المبرمج ، الآلات التعليمية ، ومعامل اللغات ، والكتب الجيدة ، وكل هذه تمكن التلاميذ من أن يتحركوا وفقا لسرعتهم كما تمكن المدرسين من ان يخدموا اعدادا اكبر من التلاميذ (وهناك امثلة كثيرة في امريكا الشمالية وفي اوربا ، وامثلة قليلة في المناطق النامية) (٢) .

تزايد الانفاق على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الاخرى وذلك لتمكين التلاميذ من تعلم مقادير اكبر ، معتمدين على انفسهم ولزيادة انتاجية المدرس ولحماية التلاميذ من المدرسين غير المؤهلين الضعفاء . (ولسوء الحظ ثمة اتجاه مضاد في كثير من الدول النامية حيث أدى ضغط تكلفة المدرس المتزايدة الى تأثير مضاد هو تقليل مخصصات المواد التعليمية والمكتبات المدرسية) .

استخدام الممارسات الادارية الحديثة في مجال الخدمات المدرسية كأن تستخدم بالنسبة لتكاليف خدمات الانتقال ، وفي الكافتيريا ، وفي تدبير الكتب المدرسية وغيرها من المواد ، وتخزينها وفي صيانة المبانى ... الخ ولقد أدت عمليات التحليل البسيطة في عدد من الانظمة المدرسية والجامعات الى اظهار أن ثمة مجالا كبيرا لتحسين مثل هذه الخدمات وانقاص تكلفتها .

---

(١) M. Blair, and R.G. Woodward, Team Teaching in Action (Boston : Hougton Miffiln Company, 1964) ; Central Michigan College, A Co-operative Study for the Better Utilization of Teacher Competencies (Mount Pleasant, Mich., 1955) ; K. Lovell, Team Teaching (Leeds : University of Leeds Institute of Education, 1961) ; and J.L. Trump, Images of the Future, op. cit.

(٢) P.K. Komoski, and E.J. Green, Programmed Instruction in West Africa and the Arab States, a report on two training workshops (Paris, Unesco, 1964) ; A.A. Lumsdaine, and R. Glaser, Teaching Machines and Programmed Learning, I, 1965, II; and Fund for the Advancement of Education. Four Cases of Programmed Learning, (New York, 1964).

ضم المؤسسات التعليمية الصغيرة الحجم ودمجها في وحدات أكبر واكثر كفاءة واحسن جودة ، وينطبق هذا على وجه الخصوص على المدارس الثانوية وعلى المعاهد الصغيرة لاعداد المعلمين (غير أن دولا عديدة في امريكا اللاتينية قد سارت في الاتجاه العكسي بأن انشأت عـــددا كبيرا جداً من الجامعات الصغيرة لايمكن أن نأمل في بقائها حية من الناحيـة التعليمية والاقتصادية) (١) .

دراسة واختيار موقع المدارس وحجمها بحيث تخدم على أفضـل نحو مجتمعا من التلاميذ مبعثرا وذلك بأقل تكلفة (فالبحـوث العلمية في هولانده طبقت نظرية الموقع على التعليم ، وتوفير تسهيلات لتدريس مهنى (للمرحلة الثانوية) بين المدن اللبنانية المختلفة على أساس دراسة التكاليف النسبية للأنماط المختلفة من هذه الدراسة .

وهذه القائمة المختصرة المنتقاة توضح أن هناك فرصا كثيرة لتحقيق تحسينات في الكفاية التعليمية ، ذلك انها تبين بجلاء انه لايوجد دواء وحيد لكل داء ، كما تبين وجوب الاقتراب من هذا العمل من زوايا كثيرة وفي نقاط شتى ، وبتصميم وعزم هائلين .

ولاتستلزم معظم انماط العمل السابقة خروجا كبيرا وملفتا للنظر على الممارسة التقليدية . وسوف تؤدى هذه الممارسات بغير شك عندما تطبق بقوة وعلى نحو خلاق الى تحقيق مكاسب هائلة . ولكن السـؤال يبقى : هل يكفى استخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة ؟ ان تخميننا هو اننا في حاجة الى شيء أبعد وأكثر ، فنحن نحتاج الى استراتيجية جديدة في الاساس تحطم قيود التقاليد وتجـرؤ على أن تفكر في تجـديدات من النوع المقبول في المجالات الحياتية الأخرى ، ولقد أدى نقص في الشجاعة والخيال الى العجز حتى عن أن نحلم باستخدامها في مجال بالغ الأهميـة والحيوية وهو تعلم الانسان ونموه .

ومن الغريب أن التجديد في التربية النظامية أصعب كثيرا عن عمل ما ليس تقليديا في الجانب الآخر من التربية ونعنى به التربية غير النظامية أو غير المدرسية وهذا هو الموضوع الذى نتناوله الآن .

---

(١) Interstate School Building Service, School Construction, op. cit.; and Unesco, Provisional Report of the Meeting of Experts on Higher Education and Development in Latin America, University of Costa Rika, San José, 15-24 March 1966 in Higher Education and Development in Latin America (Paris : Unesco, 1966), pt. 11, p. 8.

الفصـــل الخامـــس

التربيـــة غير المدرسية

أشرنا حتى هــذه النقطة اشــارة عارضة الى ذلك التنسيق المحير والمربك للأنشطة التعليمية غير المدرسية ، وللتدريب الذى يشكل — أو ينبغى أن يشكل — تكملة هامة للتعليم المدرسي في أى مجهود شــامل على المستوى النوعى للتعليم . ويطلق على هذه النشـــاطات تسميات مختلفة — تعليم الكبار والتعليم المستمر — التدريب أثنـاء الخدمة — التـدريب المعجل ، تدريب الفـلاح أو العامل — أنواع من التعليم الاضافي . وهــذه النشـاطات تمس حياة كثير من الناس وحين يحسن توجيهها فان لها امكانية عالية للاسهام بسرعة وعلى نحو جوهـرى في تنميـة الفرد وفي التنميـة القومية . ويمكن أيضا أن تســهم في الاثراء الثقافي ، وفي تحقيق الفـرد لذاته .

وهناك اذن اتفاق عام شامل على أن هذا النسق التعليمى غير الواضح الملامح هام ، ويستحق عناية واهتماما أكبر . غير أن المرء يجد في ضــوء الشواهد السطحية أن الكلمات الجريئة والشجاعة عن هذا الموضوع يندر أن ترتبط بأفعال جريئة وشجاعة بنفس المقدار . وهناك سبب واضــح لهذا وهو أن النشـــاطات التعليمية غير المدرســية اذا قورنت بالنظـام والتنسيق والتماسك النسبى الموجود في النظام التعليمى المدرسي تبدو غير منظمة وتتحدى الوصف البسيط لها بأنها ذات خطة منظمة ولا يمكن أن تشخص على هذا النحو وهناك عدد قليل من الدول التى يتوافر لديهـا بيانات واحصائيات جيدة عن نشـاطاتها الحالية في هذا المجال ، وبالتالى فان كثيرا من الدول ليس لديها تقويم وتقدير لحاجاتها المستقبلة وكيفية مواجهتها على أفضل نحو . ولقد حاول معهد التخطيط التعليمى الدولى أن يوفر مثل هذه البيانات والاحصائيات في تنزانيا والسنغال . (١)

---

(١) See J. King, Planning Non-formal Education in Tanzania, African research monographs No. 16 (Paris, Unesco/HEP, 1967) ; and P. Fougeyrollas, F. Sow, and F. Vallandon, L'Education des Adults au Sénégal, Monographies Africaines, No. 11 (Paris, Unesco, HEP, 1967).

وكثيرا ما تكون أهداف النشـــاطات غامضة وغير واضحة ، كما أن المستفيدين منها غير واضحى التحديد ، ومسئولية ادارتها وتمويلها مبعثرة بين عشرات من المؤسسات العامة والخاصة . وهذه الأنظمة تنشأ تلقائيا وتجىء وتذهب ، تنجح في بعض الأوقات نجاحا باهرا ، وتموت في حالات اخرى كثيرة ، دون أن يلتفت اليها أحد او يحـزن عليها . وليس هنـاك اشخاص مسئولون على وجه التحديد عن الاشراف عليهـا ، أو المحافظة على تطوير نمطها على نحو شامل ، والتعرف على الثغرات التى تحتاج الى الملء ، وتصور متطلباتها في المستقبل ، أو اقتراح أولويات بالنسبة اليها ، وطرق افضل للتنسيق بينها ورفع كفايتها وفاعليتها .

وتزداد المسألة غموضا ، وتحيط بها الغيوم اذا أخفق المرء في التمييز بوضـوح بين حاجات التعـليم غير المدرسي في الدول الصناعية المتقدمة وحاجات الدول التى تقل عنها من حيث التقدم .

حالة الدول الصناعية :

ازداد ادراك الدول الصـناعية في اوربا وأمريكا الشـمالية ووعيها بوجوب متابعة التعليم المدرسي ــ مهما كان مستواه ــ من خلال اشكال ملائمة من (التعليم المستمر) خلال حيـاة كل شخص (١) . واسـتمرار التعليم خلال الحياة اساسي في مجتمـع سريع التغير والتقدم لأسـباب اساسية ثلاثة :

١ ــ لضمان قدرة الأفراد على التحرك المهنى ولاتاحة فرص عمل لمن ترك العمل في الماضي .

٢ ــ ان يزود الاشخاص ذوى التـدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الاساسـية المحافظة على انتاجيتهم العالية كل في مكان عمله .

٣ ــ تحسين رضا الفـرد عن حيـاته ، وتحسين نوعيتها من خلال الاثراء الثقافي اوقت فراغهم المتزايد .

ومن هذا المنظور يصبح للتعليم والتدريب المستمر للمعلمين في جميع

---

(١) أنظر الملحق رقم ٣١ .

See Appendix 31.

المستويات دلالة استراتيجية خاصة واذا اخفقوا في ملاحقة آخر تطورات المعرفة فانهم سوف ينقلون الى مواطنى الغد ، تعليم الامس .

ولقد حدث تطوير سريع جدا في معظم الدول الصناعية في شبكة برامج التعليم المستمر ، وذلك استجابة لهذه المتطلبات العديدة . ومن الممكن تماما أن يبلغ ما يستغل في بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى) من مجموع الموارد الاقتصادية والطاقات الانسانية المستغلة في هذه البرامج ما يقرب من مجموع ما يستغل منها في التعليم المدرسي بجدوله الزمنى الكامل .

وحقيقة هذه المسألة برمتها غير معروفة ، لكن المجهود الذى قام به هارولد كلارك بجامعة كولومبيا ، والذى درس الموقف في الولايات المتحدة كشف عن بعض النتائج المذهلة . لقد وجد انه بالاضافة الى النظام التعليمى المدرسي هناك على الأقل ثلاثة انظمة تعليمية غير مدرسية خفية عن العيان الى حد كبير ، ولكنها منشغلة بتعليم متعمق لكثير من الأشياء التى يتناولها التعليم النظامى المدرسي . وأول هذه الآيظمة التعليمية ما نجده لدى مؤسسات الأعمال الخاصة . والثانى ما نجده لدى المؤسسة العسكرية ، اما الثالث فيشتمل على انواع كثيرة من النشاط التعليمى تشرف عليه هيئات ومنظمات خاصة تتطوع للقيام بهذا العمل (١) . وبعض الشركات الصناعية العملاقة ، كما استطاع الاستاذ كلارك ان يقدر ويحسب (ولو أن سجلات حساب هذه الشركات ليست واضحة فيما يتصل بهذه المسائل) ، تنفق على التدريب ذى المستوى العالى اوظفيها وعملائها ميزانيات تعليمية تبلغ من الضخامة ما نجده في بعض الجامعات الكبيرة ، وكثيرا ما يكون هذا الانفاق على نفس الموضوعات التى تهتم بها هذه الجامعات ، ولقد وجد ايضا أن المساحة المخصصة للنشاط في مدارس

---

(١) See H.F. Clark, and H.S. Sloan, Classrooms in the Factories (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, New Jersey, 1958) ; H.F. Clark, H.S. Sloan, and C.A. Herbert, Classrooms in the Stores (Sweet springs, Mo : Roxburry Press, Inc., for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1962) ; and H.F. Clark and H.S. Sloan, Classrooms in the Military (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1964).

الأحد في بعض الكنائس في بيئات محلية معينة تساوى مساحات الفصول في المدارس العامة المحلية . ومن الكشوف العابرة التى توصل لهـا ، ان بعض اندية البحوث الخاصة كانت تدرس نفس المقررات الدراسية في الملاحة كتلك التى تقدمها الاكاديمية البحرية في « انا بوليس » Naval Academy at Annapolis ، بل ان طلاب هذه الأندية الخاصة كثيرا ما تفوقوا على طلاب الاكاديمية البحرية في نفس الامتحانات . ومن ناحية اخرى فان الخدمات العسكرية كانت تزود العسكريين بتدريب فنى مدني جيد ادى الى أن كثيرا منهم ترك العمل العسكرى ليلتحق بالاعمال المدنية .

حدثت نفس الظاهرة الى حد كبير في أوربا الغربية ، ولو أن ذلك لم يحدث بنفس المقدار الذى نجده في الولايات المتحدة الأمريكية (١) . ومما يستحق التنويه انجازات الدول الاسكندنافية في مجال تعليم الكبار . كما أن الحكومة الفرنسية اهتمت أخيرا اهتماما متزايدا بالتدريب الخاص وببرامج اعادة تدريب الكبار (٢) .. كما بدأ تعليم الكبار في جمهورية المانيا الفيدرالية ، وفي المملكة المتحدة حياة جديدة منذ ١٩٤٥ وذلك الى حد كبير من خلال رعاية المؤسسات الخاصة . وتزيد الشركات الصناعية في انحاء اوربا كلها من عنايتها بالتدريب أثناء الخدمة ومن رعايتها لبرامج التنمية المهنية ، على الرغم من أن هذا يحدث ببطء شديد فيما يبدو بحيث لا يلاحق احتياجاتها . وتقوم الخدمات العسكرية بتدريب القائمين باعداد البرامج في الآلات الحاسبة الحديثة ، وبتدريب الفنيين في الالكترونيات وما شابه ذلك ، وهؤلاء يلتحقون في النهاية بأعمال مدنية .

ولقد اضفى الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الاخرى في أوربا على التربية المستمرة اهمية كبيرة ، وخطت هذه الدول خطوات فعالة في تحقيق هذا النوع من التربية . ويبدو انها ذهبت الى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل اليه في تحطيم العوائق المصطنعة التى ابقت على الانفصال غير الصحى بين التعليم المدرسي والتعليم غير المدرسي لفترة

---

(١) See A.A. Liveright, «Observations on Developments in the Field of Higher Adult Education in 1965», Limited Circulation Statement at the Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston, February, 1965.

(٢) See «La Formation Professionnelle des Adults», in notes et études documentaires, No. 3104, 9 Juillet 1964, Paris, Secrétariat du Gouvernement, Direction de la Documentation.

طويلة . ولقد ترتب على ذلك وجود حوار مستمر في الدول الاشتراكية بين الجامعات والمدارس الفنية والصناعات التى تخدمها والرواد في البحوث الصناعية . وثمة سؤالان اساسيان بالنسبة لهذا الحوار وهما : (١) ما مدى صلاحية البرامج التعليمية الموجودة حاليا وكيف يمكن تحسينها ؟ (٢) ما هى الأنماط الجديدة من القوى العاملة التى سوف نحتاج لها لخدمة الأنواع الجديدة من التكنولوجيات التى لا تزال في الافق ؟ ومن ثم ما هى التجديدات التى نحتاج اليها الآن في البرامج التعليمية لكى نواجه هذه الحاجات الجديدة ؟.

وفوق هذا فان الأنظمة التعليمية في هذه الدول قد اوجدت وابتدعت علاقة وثيقة جدا بين العمل والدراسة . وهكذا نجد أن حوالى نصف الطلاب المتحقين بالبرامج الهندسية في الجامعة في الاتحاد السوفيتى يدرسون بعض الوقت ، بينما يقومون بأعمالهم بانتظام خارج الجامعة . فهم يقومون بقدر كبير جدا من التعلم بالمراسلة ، وحديثا جدا عن طريق التليفزيون ، وذلك مع قضاء فترات دراسية بين الحين والآخر في الجامعة (١) . وهناك فرص كثيرة وعديدة متاحة للعامل القادر الطموح في الاتحاد السوفيتى لكى يتقدم تعليميا عن طريق العودة الى المدرسة ، وذلك بغير تضحية شخصية كبيرة . واساتذة الجامعة بدورهم مضطرون بل ويسمح لهم بأن يتركوا التدريس بالجامعة بعض الوقت لكى يتابعوا التطورات الجديدة المتصلة بميادين تخصصهم مثل برمجة الآلات الحاسبة وذلك لكى يحافظوا على قدراتهم في البحث العلمى ، وحتى يتجنبوا التخلف في هذا المجال . وبعض أصحاب المهن كالأطباء مضطرون لمتابعة المعرفة الجديدة والأساليب الفنية الجديدة في ميادين تخصصهم ، ويتمكنوا من تحقيق ذلك . وسوف يستمر نمو هذه البرامج التعليمية غير النظامية وانتشارها على نحو سريع في الدول الصناعية . وليس من شك في أن الحاجة اليها واضحة ، والدوافع لاستمرارها قوية ، ويمكن توفير الموارد اللازمة لها . هذا فضلا عن أن هذه البرامج تساعد الأشخاص على أن يواكبوا العصر . كما أن هذه البرامج الأكثر مرونة من برامج التعليم المدرسي ، تعوض عيوبها وتعالج نقائصها ، تلك العيوب التى تنبثق من فشل هذا التعليم فشلا سريعا ازاء الحاجات المتغيرة .

وكل هذا يبرز اهمية بلورة وتطوير وجهة نظر اكثر تماسكا عن

---

(١) Nozhka, et al., op. cit.

النظام التعليمي غير المدرسي تيسر التنسيق بين اجزائه بعضها والبعض الآخر تنسيقا أكثر فاعلية ، وكذلك بينه وبين النظام التعليمي .

ان نفس الظروف التى خلقت الحاجة الى التعليم المستمر في هذه الأقطار ، قد جعلت أيضا اعادة تعريف وتحديد دور التعليم النظامى على نحو جوهرى وأساسي أمرا ضروريا . وينبغى أن يكون الدور الاول للتعليم النظامى في السياق الجديد للتغير السريع – كما أكدنا ذلك مرارا – هو ان يعلم التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم وبحيث يستطيعوا فيما بعد ان يستوعبوا المعرفة الجديدة والمهارات بكفاءة معتمدين على انفسهم . ولا تستطيع حتى أعظم الجامعات أن تأمل في تخريج أشخاص متعلمين ، بمعنى انهم قد أتموا تعليمهم . ان هدفها وأملها في الواقع ينبغى ان يكون تخريج اشخاص قادرين على التعلم ، أى لديهم استعدادات حسنة ليعيشوا حياة من التعلم المستمر . وهذه مسألة مختلفة تماما عن تخريج اشخاص اتموا تعلمهم .

حالة الدول النامية :

تقف الدول النامية في الوقت الحالى في موقف مختلف تماما بالنسبة للتعلم غير المدرسي . وبما أنه لا يتوافر لديها نفس الأساس الاقتصادى العريض الذى يوجد في الدول الصناعية ، أو نفس الأساس الشامل من التعليم العام ، بحيث تبنى فوقه ، فانها تواجه مجموعة مختلفة من الحاجات الملحة والأولويات . وعندما نغفل هذه الحقيقة كما يحدث عندما تستخدم تلك الدول جهود الاخصائيين في تعليم الكبار في الدول الصناعية وهى جهود تبذل بكل النوايا والمعانى الخيرة وتحاول تطبيق النظريات ومراعاة الأولويات واستخدام الطرق الملائمة للدول الصناعية في الدول النامية . وسوف تكون هذه الجهود عديمة الجدوى بل وقد تحدث ما هو اسوأ من ذلك فتجلب الضرر .

ان الدول الفقيرة تواجه الآن أولوية خاصة بالتعليم غير المدرسي ، وهى أولوية واجهتها الدول الصناعية الحالية في وقت مضي . وأن عليها أن تستعد للأعداد الكبيرة من التلاميذ والعمال وذوى المشاريع الصغيرة الذين لم يسبق لهم دخول حجرة الدراسة ، ويحتمل الا يدخلوها ، فتعد لهم مجموعة من المهارات المعينة والمعارف التى يستطيعون استخدامها لتنمية انفسهم ولتنمية أمتهم (١) .

---

(١) أنظر الملحق رقم ٣٢ .

وهناك أولوية أخرى وهي رفع مستوى كفاية الأشخاص ذوى الكفاءة الجزئية — كالمدرسين مثلا — الذين يقومون بأعمال في النظام الخاص أو العام بحيث يكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم . والحق أن نوع التدريب اثناء الخدمة يمكن أن يكون مفتاح تحسين نوعية وكفاية الأنظمة التعليمية والادارة الحكومية والمشروعات الصغيرة . وفضلا عن ذلك ، فهناك عمل ضخم أكده «جاى هنتر» في دراسة عن تنزانيا (١) . وهو انقاذ الاستثمارات التعليمية الممثلة في آلاف التلاميذ الذين يتركون المدرسة الابتدائية ، والذين يتخرجون في المدرسة الثانوية ، والذين يتسربون من التعليم والذين لم يتوفر لهم بعد فرص للعمل ، ومع ذلك يمكن تهيئتهم واعدادهم لنوع من العمل يتلاءم مع أشكال خاصة من التدريب (مثل الأعمال التدريبية التى يدرب عليها التلاميذ في الولايات المتحدة الامريكية في ظل ما يسمى برنامج الفرصة الاقتصادية والعاملين فيه
(The Economic opportunity program and its Job Corps).

وفي ضوء ضيق الرقعة الزمنية والندرة البالغة للموارد المتاحة لهذه الدول فانها لا تستطيع أن تتحمل سوء توزيعها على نظام خاطىء من الأولويات . فمثلا لا تستطيع هذه الدول أن تتحمل توزيع هذه الموارد على حملات لمحو الأمية دون تمييز وقد لا يكون لها الا اثر ضئيل على أهداف التنمية ، أو على برامج اضافية لتعليم الكبار تقوم بها الجامعة لاشباع الحماس الشخصي لأشخاص سبق تعليمهم وذلك بقصد الاستهلاك التعليمى . وهذه أمور مرغوب فيها ، ولكن ينبغى أن تكون الأولوية في هذه المرحلة للاستثمار التعليمى ، ولأناس يستطيعون أن يجعلوا للتعليم عائدا يحقق أقصي خير للجميع . وقد أدرك اليونسكو هذه الحاجة والضرورة وحث الدول من اعضائه في أفريقيا وآسيا على توجيه المشاريع الرائدة لمحو الأمية نحو تعلم يرتبط بالعمل ، ونحو جماعات حسن انتقاؤها داخل القوى العاملة النشطة حتى يمكن زيادة انتاجها بسرعة أكبر وعلى نحو جوهرى ، وذلك عن طريق برامج لمحو الأمية حسن تصميمها لتلائم هذا الهدف وتحققه (٢) . وعلى هذا النحو اتسع مفهوم محو الأمية من حيث

---

(١) G. Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, African research monographs, No. 9 (Paris : Unesco, IIEP, 1966).

See Unesco, Literacy : Three Pilot Projects, reprints from the Unesco Chronicle, XI, No. 12 (Paris, December 1965) ; XII, No. 3 (March 1966), and Mary Burnet ABC of Literary (Paris : Unesco, 1965).

الهدف ليشتمل على تمكين الفلاحين والعمال من تعلم الأساليب الحديثة المعقدة التى يمكن لهم استخدامها في مجال العمل بدرجة اكبر .

وهناك نقص في الغذاء منتشر في جميع أنحاء العالم يتفاقم وينذر بالسوء ، كما أن هناك نموا اقتصاديا معاقا في كثير من الدول النامية ، ومع هذا كله فان الجهود الرامية الى تجديد القطاعات الزراعية والريفية لتواكب العصر الحديث غير كافية وناقصة . ومن الواضح أنه ينبغى أن يكون تدريب الفلاحين وتوفير الخدمات التعليمية والتدريب عليها وتدريب القادة الريفيين (المجددين واصحاب المشاريع المختلفة) ، هدفا اساسيا للتعليم غير المدرسي في السنوات القليلة المقبلة ولحسن الحظ فقد اتضح من قبل كما حدث في كينيا على سبيل المثال ، أن برنامج التدريب المختصر الذى يحسن اعداده لتدريب الفلاحين وزوجاتهم (حتى ولو كن لايستطعن القراءة) يمكن ان يكون له نتيجة سريعة وطيبة ، متى تبع ذلك توفير خدمات توجيهية فعالة ومتى دعم ذلك بالعناصر الضرورية المتمثلة في حملة زراعية متكاملة للتنمية .

وينبغى أن نذكر هنا مجموعة خاصة من الصعوبات ، يبدو أن مشكلة تدريب الفلاحين والقادة الريفيين لا تتركز في معرفة الاحتياجات ، بقدر ما تتمثل في تحقيق التنظيم السليم وتوفير الهيئة العاملة لتنفيذه وتحقيقه. وفي هذا المجال ، فان نقص الموارد الاقتصادية يمثل عقبة أقل بكثير من المتاهة المعقدة من الجهود الاشرافية غير المتناسقة للأجهزة العديدة التى لها يد في المسائل الزراعية والريفية . ويبدو أنه من الضرورى جدا أن نعيد توزيع وتوجيه المواهب والطاقات الانسانية لتترك الأشكال الادارية الروتينية الأقل انتاجية الى أشكال التدريب الزراعى والريفى الأكثر انتاجية .

وهناك عقبة رئيسية اخرى تواجه الدول الفقيرة والدول الغنية على السواء ، وهى نقص الوسائل التنظيمية لوضع الأشكال الهامة من التعليم غير المدرسي في مجال التخطيط التعليمى عن وعى وادراك . طالما أن هذا التخطيط اقتصر على التعليم المدرسي بل وفي بعض الأحيان لم يستوعبه كله . وفي غيبة تخطيط شامل فانه لا يوجد أساس منطقى معقول لوضع الأولويات ولتوزيع الموارد القليلة ولاختيار التوازن السليم وتقسيم العمل بين الأنماط المختلفة من التعليم المدرسي وغير المدرسي اللذين يستهدفان اهدافا متصلة ويخدمانها . وان المرء ليخرج بانطباع واضح من الشواهد

القليلة المتوافرة أمامه أن ماخصص للتعليم غير المدرسي في معظم الدول النامية من الموارد المتاحة للتعليم قدر قليل ضئيل (١) . وفضلا عن ذلك فان هذا القدر كثيرا ما يضيع بسبب نقص في وضوح الاستراتيجية ، وقصور في التخطيط ، وفي تحديد أولاويات محكمة ، وتنظيمات ادارية فعالة .

وعلى الرغم من الفروق الكبيرة الملاحظة بين الدول الصناعية والدول النامية الا انها مع ذلك تشترك في حاجات معينة هامة بالنسبة للتعليم غير المدرسي . اولا : ينبغى أن تحصل هذه الدول على صورة أوضح لما تقوم به الآن ، ومدى اجادتها لعمله ـ وهذا هو الآساس الذى يمكنها من تشكيل اساليب ما تقوم به من عمل على نحو افضل وتطويرها ، ولملء الثغرات والفجوات الهامة وللتخلص من انواع النشاط الأقل اهمية لخدمة الآكثر اهمية . ثانيا : أن هذه الدول في حاجة الى توفير علاقة اكثر فاعلية بين التعليم المدرسي وغيرالمدرسي . وذلك لتحطيم الحائط الفاصل بينهما ، ولتحقيق تقسيم عمل أكثر فاعلية بينهما . وثالثا : ولكى تحقق هذه الدول هذين الآمرين فانها في حاجة الى تطبيق واستخدام اشكال فعالة من البحث في هذا القطاع الهام من التعليم الذى لم يبحث بالقدر الكافي بعد .

وتستطيع جميع الدول في سبيل تحقيق هذه المحاولات والنجاح فيها أن تتعلم بعضها من بعض بدرجة كبيرة ويمكن أن يساعد بعضها بعضا . وهذا هو الموضوع العريض الذى سنتناوله في الفصل التالى .

---

(١) See for example, Hnuter's conclusions on Tanzania.

الفصل السادس

التعاون الدولى فى مجال التعليم

مفتاح مواجهة الأزمة

السوق الدولية المشتركة للتعليم

ان رجال الدولة ومستشاريهم يكافحون بجد واجتهاد هذه الأيام لخلق أسواق مشتركة محلية يمكن من خلالها للبضائع الاقتصادية أن تتدفق بوفرة أكبر . والنظم التعليمية على أية حال لديها الآن بل وقد كان لديها سوقها المشترك منذ وقت طويل جدا . وهو سوق يوجد في جميع أنحاء العالم ، ولقد ازداد مقدار التجارة فيه خلال العشرين سنة الماضية في الحجم والتنوع والمجال الجغرافي . ومع هذا فان فوائده الممكنة لم تتحقق الا نادرا .

وهل في الامكان تنظيم توزيع التبادل العالمى للسلع التعليمية والثقافية على نحو يساعد على حل أزمة التعليم التى يشارك فيها جميع أعضاء السوق التعليمى المشترك ؟ ان هذا السؤال يقرر ويحدد اهتمامنا الرئيسي هنا وقبل أن ننتقل اليه على نحو مباشر على أية حال ، ينبغى أن نهتم بعدد من الأسئلة الأساسية في هذا الموضوع . كيف أثر هذا التبادل العالمى المتزايد في السنوات الحديثة على الأزمة التى يواجهها التعليم الآن ؟ هل ساعدت طرق معينة على التعجيل بحدوث هذه الأزمة وتفاقمها ، أم أن هذا التبادل كان في أساسه قوة محايدة ، أم أنها حالت دون أن تصبح الأزمة أكثر حدة ؟

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول :

ان النظرة الى بعض الملامح الهامة لنظام التبادل هذا يمكن أن تزيد هذه الأسئلة وضوحا . وربما يحقق هذا أيضا الرجوع الى شكل (٣) أى الفصل الأول الذى يحدد العلاقة بين نظام تعليمى لدولة معينة والأنظمة التعليمية في دول أخرى .

ووراء هذا الرسم التوضيحي تكمن عدة حقائق ذات اهمية رئيسية. واولها أن كل نظام قومى للتعليم يشكل في الحقيقة جزءا متكاملا مع النظام التعليمى في العالم بأكمله . ويمكن ان يقال نفس الشيء على البيئة المحلية الذهنية لكل امة حيث يعمل بعض افرادها خارج حدود نظامها التعليمى . ومع ذلك فهم يشكلون وصلة هامة فيه . ولا يصدق هذا الكلام كنظرية بل انه يمثل واقعا عمليا ووظيفيا . والحق أن اى نظام تعليمى يحاول ان يغلق على نفسه الآبواب بعيدا عن الانفتاح على البيئة العالمية مقضي عليه بالمعاناة والتعرض للآلام . وهـذا بالتـأكيد ما يتعرض له أحد اطراف الانسان مثلا عندما يمتنع وصول وتجدد الدم اليه ولا شك أن ما يعـانى منه النظام التعليمى لابد وان يعانى منه المجتمع القائم فيه هذا النظام .

وهناك حقيقة ثانية توضح لماذا تكون هذه القضية على هذا الوضع . ان التجارة التعليمية بين الدول تقريبـا وفي كل مكان ذات فائدة ونفـع متبادل ومشترك . ويمكن ان نجد أحد الأدلة على هذه النقطة في الخبرات الحديثة نسبيا في الدول الشرقية والغربية على السواء ، ففى أسوأ أيام التوتر السياسي بينهما توقفت التجارة الاقتصادية ، ومع ذلك فان هذه الدول بما فيها الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتى وجدوا أن من مصلحتهم المشتركة أن يحافظوا على التبادل التعليمى والثقافي بينهم . ومنافع هذا التبـادل الآن لا يرقى اليها الشـك ، كما أن هـذه العملية مستمرة ، وربما ساعد هذا التبادل على تنمية اقتصاد كل منها على نحو أسرع . غير أن معظم الملاحظين يتفقون على أن للابقاء على طرق الاتصال العقلية والثقافية مفتوحة فائدة أكثر اهمية وابعد اثرا ــ حتى ولو توقفت جميع انواع طرق الاتصال والحوار الآخرى . ومن الآثار الهامة لذلك انه يســاعد على تحطيم الأوهام السـيئة والصور الزائفـة التى يضمرها كل فريق . وأن التبادل يساعد على توسيع وتعميق التفاهم المشترك الآصيل وذلك عن طريق المشاهدة المباشرة والحوار المتبادل وجها لوجه . كما أن هذا التبادل يثير ويثرى كلا من الأنظمة التعليمية الداخلة في هذه العملية وهى تحقق نفس الآثر على اساس فردى بالنسبة لكثير من العلماء المبتكرين والكتاب والفنانين الذين يلتقون في مؤتمر عالمى يشعرون جميعا خلاله انهم في موضعهم الصحيح .

وثمة دليل آخر على الفوائد المشـتركة للتبادل الفكرى على الصعيد العالمى تجده في مجال العلم والتكنولوجيـا . وهنا تكون كل أمة قد تعلمت أن التجارة الحرة في المعرفة والعلمـاء ضرورة ملحة لتقدم كل منها . ومع

ذلك فما تزال بعض العوائق قائمة وتحول دون هذا التبادل العلمى . غير أنه ليس هناك من ينكر ان العلماء في السنوات الأخيرة ــ بمساعدة اليونسكو والمنظمات العالمية الآخرى والجمعيات المهنيـة المتطوعة كانوا وما يزالون نماذج للتعاون العقلى جدير بأن يحتذيه على أفضـل نحو حملة الأشـكال الآخرى من المعرفة الانسانية . ولقد كتب ملفل Melville عن الشخصيات النابغة التى تقود مثل هذا التبادل الفكرى فقال « ان العبقرى في جميـع أنحاء العالم عندما يتعاون مع غيره من العباقرة ويقف معهم يدا بيد ، فان انتفاضـة قوية واحدة قوامها الاعتراف بجهودهم تكفل للحوار الفكرى بينهم أن يتصل ويؤتى ثماره بالنسـبة للعالم كله » (١) .

أهمية الأفراد والمؤسسات :

وينقلنا هذا الى الحقيقة الثالثة الهامة وراء هذا الشكل التوضيحى وهى حقيقة في بعض الآحيان لا تظهرها في وضوح المؤسسات التى تسـهل هذا التبـادل الفكرى وتشـجعه . وهـذه الحقيقة هى أن الأفراد هم في الحقيقة الذين يدفعون بعجلات هذا العمل في السوق العامة للتبادل الفكرى الحر . وبطبيعة الحال فان هذه المؤسسات ضرورية وهامة ، ويصدق هذا قبل كل شيء على الجامعات في كل مكان . ان الجامعات هى ، أو ينبغى أن تكون ، الدعامة الآساسية للبناء الفكرى بأكمله . وفي التحليل النهائى على أية حال نجد أن الأفراد من العلماء والمعلمين والطلاب هم أساس التبـادل بين هذه المؤسسات بما يعطى لهذا العمل المشـترك حيويته وقوته ونجاحه أو ضعفه وفشـله . ولقد لخص جيمس بيركنز J. Perkins هذه النقطة كما يلى :

« من الجامعة يخـرج رجل الفكر الذى يعمـل مع زملاء له في بلاد أخرى ، والى الجامعة ينبغى أن يعود مرة ثانية ليراجع أفكاره ويختبرها ويعدل فيها قبل أن يرسلها الى العالم مرة أخرى . »

---

(١) Quoted in James A. Perkins, «The International Dimension of the University,»» an address delivered by the Cornell University President before the Women's Planning Committee of the Japan International Christian University Foundation New York, October, 1966.

ويؤكد بيركنز مجموعة من القواعد الآساسية لهذا التبادل العالمى ، وهى تفرض على الأعضاء المشاركين فيه مطالب والتزامات خاصة : وهذه تشمل :

« التزام قاطع بالبحث عن الحقيقة ، وتكريس الجهد للأخذ بالموضوعية ، ورفض التعصب القائم على عدم تقبل واستساغة الأفكار والآراء المخالفة ، وادراك واع بأن البحث العلمى لا نهاية له ، ورغبة في دراسة ومراجعة الأمور التى تبدو ثابتة ومقررة . (١) »

طبيعة مكونات التجارة التعليمية :

وثمة حقيقة رابعة ينبغى علينا ملاحظتها وهى أن التجارة التى تتم بين الآنظمة التعليمية ليست من نوع السلع التى تنظم وتعبأ في صناديق عليها بياناتها الواضحة ، وذلك لأنها متداخلة ومتعددة الأشكال والأنواع . ورغم ذلك ، ولكى نيسر التحليل والمناقشة يمكن تصنيف معظم مكوناتها في الآنواع الثلاثة الآتية :

(ا) المعرفة والأفكار التى تنتقل عن طريق الكلمة المطبوعة ، والآفلام ، ووسائل الاتصال الالكترونية الأخرى ، أو عن طريق عقول النـاس .

(ب) الأفراد من معلمين وطلاب وباحثين وخبراء وغيرهم .

(جـ) الآدوات والاجهزة والمعدات التى ترسل من دولة الى اخرى ويستفاد منها في تكنولوجية العملية التعليمية .

وكثيرا ما يلزم لكى نيسر التبادل في هذه الأنواع الثلاثة عنصرا جوهريا آخر وهو المال . فالمال ضرورى لتمويل مختلف أنواع المنح الدراسية ، وبرامج الاعارة للخبراء والمعلمين ، ولشراء الآجهزة والأدوات والوسائل ، وكذلك لانشاء المبانى التى يحتاج اليها التعليم .

وهذا يوصلنا الى الحقيقة النهائية الهامة وراء هذا الشكل التوضيحى

---

(١) Ibid.

وهى مبدأ المنفعة المتبـادلة والقواعد الأساسـية في اقامة وتشغيل هذا النظام واهميته . وهذه كلها تنطبق بنفس القوة وتستخدم في التبـادل التعليمى بين الدول الصناعية والنامية على حد سواء . ويتم الكثير من هذا التبادل هذه الآيام تحت اسم المساعدة الخارجية أو العون الأجنبى ؛ وهناك فكرة عامة شائعة عن أن هذه العلاقة والفائدة منها تسير في اتجاه واحد . والحقيقة على اية حال أن الفوائد تحـدث دائما في الاتجاهين . ولقد عبر الأستاذ ريكاردو مدير احد الآقسام باليونسكو عن هذا الموضوع تعبيرا موجزا ودقيقا فقـال : « لا يمكن أن تستمر النظرة الى المسـاعدة الفنية على أنها تسـير في اتجاه واحد ، ذلك أن جميع الدول تحتاج الى بعض القوى العاملة المتخصصة من دول اخرى ، وذلك على نفس النسـق التى تحتاج فيه الى تبادل السلع والمنتجات المادية فيما بينها ... وان المساعدة الفنية بين الدول يمكن في المستقبل أن نبدلها بمفهوم التعـاون الفنى » (١) .

وان اى شخص شارك في هذا المجال وسافر خارج بلده لمعاونة نظام تعليمى في بلد آخر ، سواء كان معلما أو استاذا بالجامعة أو مستشارا أو خبيرا أو عالما فانه يؤكد عادة أنه عاد الى بلده بخبرة أكثر خصوبة وثراء .

واذا كان لآى من هؤلاء الزائرين عينا ترى واذنا تسمع وعقلا يتفهم ويتعلم ما تقدمه اليه ثقافة البلد الآخر فانه لا يستطيع أن يتجنب العودة الى بلده بمحصول كاف من الخبرة . ولا شك أن استبصاراته ومعرفتـه الجديدة سوف تزداد عمقا اذ ما حرص على ايجـاد اتصال وثيق بزملائه في الدول الأخرى ، فهؤلاء من المحتمل جدا أن يروا العالم ، ونفس الموضوع الآكاديمى والعملية التعليمية ذاتها في ضـوء مختلف تماما . ولا يستفيد من ذلك الأفراد المعارون فحسب ، وانما تستفيد منها أيضا مؤسساتهم التعليمية ودولهم عندما تعير بعض مصادرها البشرية للعمل في دول أخرى . اذ عندما يعود معلموها وعلمـاؤها من الدول التى كانوا يعملون فيها في الخارج ، فان خبرتهم سـوف ينعكس اثرها على تلاميذهم وزملائهم ، بل ونمو المعـرفة كذلك . ويسـهم في تحقيق مثل هذه النتائج الآساتذة

(١) Ricardo Diez-Honchleitner, «Technical Assistance to Developing Countries in the Field of Education,» a Working paper of the Working group on Education at the Ninth World Conference of the Society for International Development. Milan, 7-11 June, 1967.

الزائرون من نظم تعليمية خارجية . وان الشيء الوحيد الذى يضحون به هو التفكير المحدود ضيق الأفق .

ويكفى هذا عن الخصائص الأساسية للسوق التعليمية المشتركة ، لكى نناقش بعد ذلك في شيء من التفصيل موضوع المساعدة الخارجية أو المعونة الأجنبية ملتزمين في هذا بهدف أساسي هو توضيح علاقة هذا الموضوع بأزمة التعليم في العالم ، وما يمكن أن تقدمه هذه المساعدة للتغلب عليها .

المعونة الخارجية والأزمة

الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية :

ربما لأننا نسمع كثيرا عن « المعونة الخارجية » بين الدول الصناعية المتقدمة وبين الدول النامية ، فقد نظن أنها تكون الأساس الكلى للتجارة العالمية في التعليم في حين أنها لا تمثل في الواقع الا جزءا صغيرا منه ، رغم أنه جزء استراتيجى وهام . ويتم الجزء الأكبر من التفاعل والتبادل التعليمى في العالم بين الدول الصناعية . ويحدث جزء محدود للغاية من هذا التبادل عن طريق البرامج الرسمية ، مثل برامج الفولبرايت Fulbright الذى يشارك في ادارته الشخصيات الأكاديمية نفسها . ومع ذلك فليس هناك شك في أن التبادل الرسمى قد حث وشجع على قيام أشكال من التبادل غير الرسمى بين الدول الصناعية منذ الحرب العالمية الثانية ، وأضاف رمزا جديدا للتفاهم والمنافع المتبادلة بين هذه الدول .

وحتى في حالة التبادل التعليمى الكبير والمتزايد بين الدول الصناعية والدول النامية ، فان ما يدعو للدهشة أن جزءا كبيرا منه يحدث بعيدا عن اطار البرامج الرسمية الحكومية ، بل وبعيدا أيضا عن اطار البرامج المنظمة الخاصة في هذا المجال والتى تدعمها مؤسسات خاصة . وعلى سبيل المثال ، يبدو أن أكثر من نصف عدد الطلاب من الدول النامية في جامعات أوربا الغربية وامريكا الشمالية يدرسون على أساس شخصي ، دون عون رسمى أو منح خاصة منظمة لهم (١) . وبينما يتوافر من الأدلة

OECD, Technical Assistance to Developing Countries, problems of requirements and supply (Paris : Development Assistance Committee, Working Party of Assistance requirements, 1968.

ما يشير الى ان اغلبية مثل هؤلاء الطلاب الاجانب سوف يبقون للعمل بالدول الأجنبية التى يدرسون فيها ، مما يؤدى الى استنزاف العقول وهجرتها من الدول النامية brain drain ، نجد من ناحية اخرى ان برامج التبادل التى تكفلها الحكومات والمؤسسات الخاصة الرئيسية في الخارج لها سجل حسن نسبيا في اعادة المشتركين فيها الى أوطانهم .

وتختلف الصورة تماما بالنسبة للمعلمين وأساتذة الجامعات والعلماء ، والخبراء التربويين ، وكذلك بالنسبة للاعتمادات المالية للأدوات والأجهزة والتسهيلات التعليمية التى تنتقل من الدول الصناعية الى الدول النامية . اذ نجد هنا أن برامج المعونة الخارجية من الهيئات الدولية والحكومات والمؤسسات الرئيسية تكون جزءا كبيرا من الحركة الكلية للتبادل التعليمى . فاليونسكو مثلا عن طريق ميزانيته الخاصة وكذلك بالاشتراك مع برنامج التنمية للأمم المتحدة ، والبنك الدولى ، والهيئة الدولية لرعاية الطفولة Unicef ، قد أصبح قوة ايجابية أساسية في الحياة التعليمية لكثير من الدول الأعضاء فيه من دول افريقية وآسيا وامريكا اللاتينية . وبالمثل ، فان البرامج الرئيسية الثنائية لها تأثيرها الهام على التعليم في عدد كبير من الدول النامية .

ولا يتوافر لسوء الحظ بيانات كاملة وكافية لنعتمد عليها في رسم صورة توضيحية عامة عن حجم وشكل ومصادر المعونة التعليمية وتوزيعها الجغرافي في الدول النامية ولكن التقديرات التقريبية التى سوف نذكرها فيما يلى يمكن أن توضح لنا حجم وشكل هذه الأشياء (١) . ان الدول النامية ككل تصرف سنويا على التعليم حوالى عشرة بليونات من الدولارات ، ويمثل هذا على وجه التقريب ٤٪ من اجمالى انتاجها القومى الكلى الذى تبلغ قيمته حوالى ٣٥٠ بليون من الدولارات . ويبدو أن حوالى بليونا من الدولارات ، اى حوالى عشر التكاليف الكلية للتعليم في هذه الدول تأتى من مصادر خارجية . وحوالى ١٠٪ الى ٢٠٪ من هذه المعونة الخارجية التعليم تأتى من الأمم المتحدة وهيئات اخرى متعددة ، بينما باقى النسبة وهى من ٨٠٪ — ٩٠٪ تأتى من اتفاقيات ثنائية مع الحكومات والهيئات والمؤسسات الخاصة . وتبلغ قيمة ما تقدمه هذه الهيئات والمؤسسات

---

(١) انظر الملحق رقم ٣٤

الخاصة حوالى ١٠٪ الى ٢٠٪ من جملة المعونة الخارجية بينما الباقى تموله الحكومات سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .

وأما عن كيفية توزيع هذه المعونة المالية الخارجية على الأهداف والأشكال المختلفة للتعليم فيمكن أن نذكر الأرقام الآتية :

يخصص من ١٠٪ الى ٢٠٪ للمنح الأساسية ومنح الزمالة وهى في أغلب الآحيان للدراسة في الخارج ، ويخصص حوالى ٢٠٪ — ٣٠٪ للمبانى والأدوات ، ويخصص حوالى ٦٠٪ — ٧٠٪ للعاملين ، ونسبة كبيرة منها للمعلمين والخبراء والمستشارين الأجانب الذين يرسلون الى الدول النامية لمعاونتها في أمورها التعليمية وقد وصل عدد المساعدات الفنية الأجنبية الدول النامية في عام ١٩٦٥ الى ما يزيد عن ٣٥٫٠٠٠ معلما بالاضافة الى ٨٠٠٠ آخرين من المعلمين المتطوعين للعمل فيها (١) .

وأما عن صورة التوزيع الجغرافي للمعونة التعليمية فهى غير متساوية وتختلف اختلافا كبيرا باختلاف المناطق والدول الواقعة في هذه المناطق . ويصل المتوسط العام لهذه المعونة في الدول النامية الى ١٠٪ من اجمالى نفقات التعليم فيها . وتنخفض هذه النسبة في بعض الدول لتصل الى ١٪ فقط بينما ترتفع في دول أخرى الى ٣٠٪ او اكثر . وتتراوح هذه النسبة في دول آسيا وامريكا اللاتينية بين ١٪ الى ١٥٪ ، وفي دول أفريقيا الناطقة بالانجليزية من ١٢٪ الى ١٥٪ ، بينما ترتفع في عدد من دول أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية وتصل الى ٣٠٪ (٢) .

وهناك ثلاث نقاط هامة تبرز عند النظر الى الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية للتعليم . النقطة الأولى هى أن مقدار المعونة التعليمية صغير نسبيا ، فهو يقرب من العشر بالنسبة لمجموع معونات التنمية المختلفة بما فيها القروض . ولكنها تشكل نسبة أكبر الى حد ما من المعونة الفنية الكلية . وباستثناء بعض الحالات كما هو بالنسبة لفرنسا ومنظمة اليونسكو فاننا نلاحظ قلة الدول والهيئات الدولية التى تعطى أولوية في

---

(١) انظر الملحق رقم ٣٤ .
(٢) انظر الملحق رقم ٣٤ .

برامج معونتها للتنمية التعليمية ، وذلك على الرغم من أن بعض هذه الدول القليلة تعطى اهتماما أكبر لهذه الناحية عما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات .

والنقطة الثانية هى أن المعونة التعليمية مثلها مثل معونة التنمية على وجه العموم قد توقفت عن التزايد في السنوات الأخيرة ، ولو أدخلنا في الاعتبار عوامل التضخم فمن المحتمل أن نجدها تناقصت منذ عام ١٩٦١ . وعلى أية حال فان الدول النامية تدعم بنفسها الجزء الأعظم من العبء الكلى للتنمية التعليمية معتمدة على مواردها الذاتية . والنقطة الآخيرة هى ان معظم الدول النامية تركز نصف مجهودها التعليمى أو أكثر على التعليم الابتدائى حيث تكون المساعدة الخارجية محدودة للغاية ، اذ تظهر الحاجة الى المعونة الخارجية أكثر ما يكون بالنسبة للتعليم الثانوى والجامعى ، وفي مجال اعداد المعلمين وتدريبهم ويخصص لهذه النواحى أعظم الجهود لانشاء مؤسسات جديدة وبرامج جديدة ، كانشاء معاهد فنية متوسطة وعالية ، وكذلك في مجالات تدريس العلوم والأنماط الجديدة من المدارس الثانوية وتدريب المعلم والجهود الموجهة للتغلب على مشكلة الأمية .

الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية :

غير أن الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية أكثر أهمية من أبعادها الكمية ، وليس من شك في أن هناك نوعا من الارتباط بين حجم الجهد المبذول في المعونة وفاعليتها . غير أن الجهود الخاصة المحدودة يمكن أن يكون لها في بعض الآحيان تأثير مفيد لا يتناسب مع تكلفتها على الاطلاق ، اذا وضع الرجل المناسب في المكان المناسب والوقت المناسب وقام بالعمل المناسب ، فمثلا ، يسهم المستشار التعليمى القادر والمبتكر في التخطيط اسهاما له أهمية غير محدودة اذا نجح في مساعدة الدولة المضيفة على تخطيط نموها التعليمى على نحو أفضل ، وبالتالى تستطيع أن تستخدم مواردها على نحو أكثر انتاجية . ويصدق هذا الكلام أيضا على الخبير الأجنبى الذى يساعد دولة معينة على مراجعة منهجها التعليمى وخلق مواد تعليمية أكثر ملاءمة وفاعلية لهذا المنهج ، أو الذى يساعدها على تصميم مبان مدرسية أفضل وبتكلفة اقل أو الذى يضع برنامجا فعالا للقضاء على مشكلة الأمية ، أو يضع برنامجا لتدريب الفلاحين . ويصدق هذا الكلام مرة أخرى على الأستاذ الزائر الذي يمكث بالبلد فترة تكفى لتدريب

عشرين فردا من الطراز الآول من القائمين بالادارة المدرسية أو تدريب خمسين من المدرسين المتازين . ان أى نوع من هذه الأنواع المختلفة من الخبرات قد يساعد الدولة النامية على القيام بتحول تعليمى تاريخى هام عن طريق استثمار متواضع من المعونة الخارجية .

تقويم نتائج المعونة الخارجية :

وليس هدفنا من هذا الكلام أن نقول ان المعونة الخارجية صفقة للمساومة فهى في الحق ليست كذلك . وانما هدفنا أن نقول أن نوعية المعونة الخارجية اكثر أهمية من كمها وان كلا من البعدين الكمى والنوعى مطلوب .

وقد لا يحقق كل خبير اجنبى أو معلم ما هو معقود عليه من أمل في هذا المضمار .ويرجع ذلك الى عوامل كثيرة منها عدم التوفيق حتى في اختياره وعدم كفاية تدريبه لعمل يعتبر من اكثر الأعمال حساسية وتحديا في عملية التبادل بين الدول . ولذلك قد يكتشف بعد ذلك ضعفهم وضآلة اسهامهم . ونفس الشيء أيضا بالنسبة للبرامج والمؤسسات الجديدة التى تساعد الخبرات الأجنبية والآموال الأجنبية على تخطيطها وتمويلها وتنفيذها ، اذ أنها لا تحقق نجاحا دوما ، بل وفي بعض الحالات الصارخة لا تستطيع أن تقفعلى قدميها وتفشل ، وكثيرا ما تفشل أيضا في تحقيق الملاءمة مع الاحتياجات المحلية للدول المضيفة ، وقد تخلق هى ذاتها مشكلة بالنسبة لهذه الدول .

ولكن ما هو حكمنا على مدى فاعلية المعونة التعليمية اذا أخذناها ككل ؟ اننا لو اردنا أن نبرهن على ما نصل اليه من قرارات بشأن هذا السؤال بما يتوافر من حقائق علمية لجاءت الاجابة عن هذا السؤال محدودة للغاية . اذ لا يتوافر لدينا ، لسوء الحظ — وبعد سنوات طويلة من الخبرة وبعد انفاق عدة ملايين من الدولارات على المعونة الخارجية — الا القليل من الأدلة المنظمة التى يعتمد عليها في تقييمنا لمدى فاعلية المشروعات الفردية ، وأقل من هذا القليل لكى نحكم على مدى الفوائد الخالصة للجهود الكلية في هذا المجال .

وليس هذا بمستغرب بالنسبة لأى شخص يتابع دوافع وتطبيقات هذه الجهود المبذولة . ان كل فرد يشارك في هذه الجهود ينشغل انشغالا

هائلا في العمل بحيث لا يجد وقتا للتأمل فيما تم انجازه . وفضلا عن ذلك فان هناك تناوبا زائدا في الآشخاص وفيما يشغلون من مناصب . والحق ان كثيرا من الخبراء الذين يتحركون من منصب الى آخر ومن دولة الى اخرى يجمعون قدرا عاليا من الخبرة والحكمة المتصلة بهذه العملية . ولكن الهيئات التابعين لها لم تستفد من هذه الحقيقة استفادة تامة واخفقت في التعلم من دروس الخبرة . حيث كررت غالبا الأخطاء القديمة . وليست هذه حالة عامة على أية حال ولكنها ظاهرة شائعة بالقدر الكافي مما يبرر الاشارة اليها .

وتظهر عادة الدعاوى المتكررة المتصلة بالحاجة الى تقويم المشروعات والبرامج وسط معارك الميزانية أو بعد فشلها مباشرة . غير أنه من النادر أن يتبع هذا تخصيص الاعتمادات المالية والمواهب اللازمة لمثل هذا التقويم . وحتى اذا تم توفير تلك النواحى فان عمليات التقويم هذه سوف تكون في احسن الأحوال بالغة الصعوبة . وسوف تكون نتائجها هزيلة . ويجب أن يكون المشروع المراد تقييمه ناجحا نجاحا بارزا أو قريبا من الكارثة وتتوفر له كفاية من الأدلة قبل أن يتخذ منه أى شخص واع موقفا صلبا ، لأنه يعرف أن تقديره غير القائم على أدلة كافية يمكن التدليل على قصوره وعدم نضجه . وهناك بعض التأثيرات الجانبية وغير المقصودة وغير المتوقعة التى قد تظهر بمرور الوقت ما هو أكثر أهمية من النجاح أو الفشل في تحقيق الهدف الأصلى .

ومع ذلك وفي مواجهة جميع جذور الشك ينبغى أن نضع ملاحظة ايجابية هنا وهى أن أى انسان له خبرة كافية في أمور التنمية سوف يضطر أن يصل في النهايةالى نتيجة عامة مؤداها أنه رغم الكثير من هذه الاخفاقات الا أن سنوات المعونة الخارجية في مجال التنمية التعليمية قد تركت تأثيرا كبيرا ومفيدا في الدول التى تلقتها .

ولقد درس جون هليارد J. Hillard من مؤسسة فورد الأمريكية ، وهو من المحنكين في مجال التنمية في الخارج الدعاوى المؤيدة والمعارضة التى أحاطت بكل المجال العام لمعونات التنمية ، وتنطبق النتائج التى استخلصها على ميدان التعليم . وقد وجد أن كلا النوعين من الدعاوى معيب مما جعله يرجح أن التقدير الأكثر صدقا يكمن في الحقيقة هى أن كثيرا من الدول النامية قد حققت تقدما حقيقيا ومرئيا .. وأن تغيرا لا ينكر في جو التنمية وارتباطها بالمستقبل أصبح واضحا ، وأن هناك أفراد دربوا على نحو أفضل وتعليم هادف وأساس فيزيقى أفضل عما كانت

عليه الحال ومنذ عشر سنوات . ومع ذلك ، فما تزال هناك مشكلات هائلة باقية في جميع هذه المجالات ، فضلا عن المشكلات المتزايدة في الوضوح ، الخاصة بنمو السكان والتحضر والنضج السياسي ونظم الاتصال اللازم توفيرها على المستوى القومى ومستوى التعاون العالمى (١) .

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للمعونة الخارجية ، فمن المحتمل انها قد أسهمت في ازمة التعليم بطريقين أساسيين :

وأول هذين الطريقين انها قد ساعدت على زيادة الطلب على التعليم وانها اثارت آمالا من قبل القادة المحليين أعرض وأكبر من الامكانات الواقعية . والحق أن الذين يأتون للمساعدة من الخارج يشاركون بحماس في التعليم ويقدمون عونا كبيرا ، ويحتمل أن هذا قد شجع الكثير من أهل البلد على المبالغة في آمالهم ووعودهم التعليمية بما يتعدى حدود الامكانيات المتاحة . وحتى لو سلمنا بأن هذا يحدث فان احدا لا يستطيع البرهنة على صحته أو خطئه برهنة مطلقة ، اذ من الصعب أن ننظر الى الخطأ الناتج على أنه قد تم عن قصدوارادة . ان الخطأ الأساسي هو أن يبقى القادة في الدول النامية غير ملتزمين تجاه التعليم بأنه دعامة ورافعة من الروافع الهامة لتنمية انفسهم ودولتهم .

واما الطريق الثانى فقد أشرنا اليه من قبل ، وهو اننا نستطيع أن ننقد بمنطق افضل الآثار التى يحدثها هؤلاء المساعدون من دول أخرى . فمثلا كثيرا ما تشجعت الدول النامية واغريت على محاكاة الدول المانحة في نماذجها وممارساتها التعليمية ، حتى عندما تكون غير ملائمة بوضوح لحاجات وظروف الدول المقلدة . واخطار مثل هذا التقليد ونتائجه معروفة معرفة جيدة وهى غنية عن التوضيح ، وربما يكفى أن يؤكد نقطة واحدة وهى أنه بقدر ما تكونالأزمة التعليمية منبثقة عن عدم ملاءمة هذه النظم لظروفها واحتياجاتها فان مشكلة عدم الملاءمة لا تكون كلية من صنع هذه النظم ذاتها وانما يشاركها في ذلك الخبرة المساعدة من الخارج .

الدروس المستفادة :

ان السؤال الملح والمباشر هنا على أية حال ، ليس هو ما حققته أو

(١) John F. Hilliard, «A Perspective on International Development» (Washington, D.C., American Council on Education, 1967, a Ford Foundation reprint.

ما لم تحققه هذه المعونة التعليمية حتى الآن ، وانما هو عن مدى ما تعلمناه من الخبرات الماضيــة بحيث يمكن وضعه الآن موضع الاستخدام المفيد لتشكيل مستقبل تعليمى أفضل . والذى لا شك فيه أننا قد تعلمنا قدرا هائلا ، وان قدرا كبيرا من التحسينات قد تم ، وأن هناك وعيا أكبر بكثير من المشكلات العملية التى ما زالت تحتاج الى معالجة وحلول . ويساعد كل هذا على جــعل المعونة الأجنبية الكلية أكثر فاعلية وكفاية . وهنــاك مناقشات عديدة مخلصــة ومفيــدة من الأطراف المهتمــة بهذا الموضوع بالاضافة الى كثير من الاستقصاءات الجادة والتقارير والمقالات والمطبوعات الكثيرة عن هذا الموضوع ، لذا فلسنا في حاجة الى التمعن في التفاصــيل النوعية للاجراءات التى تصحح من الأخطاء (١) . ولكن نظرا لأهميتها في رسم الخطوط العريضة للاستراتيجية التعليمية مستقبلا فانه يجدر بنا أن نضع هنا ملاحظتين عامتين .

أولاهما : انه ينبغى أن يكون هناك استراتيجية توصل اليها جميع الأطراف وشاركوا فيها ، وتســتند الى نظرة طويلة المدى . وينبغى أن يكون هدفها تحقيق اقصي نتيجة وفائدة من المعونة الخــارجية . وذلك باعطائها اهمية وتركيزا على أكثر الحاجات الحاحا ــ كما تبدو في ســياق

(١) Unesco, Appraisal of Unesco's Programmes for the Economic and Social Council (Paris : Unesco, 1960); John W. Gardner, AID and the Universities : A Report to the Administrator of the Agency for International Development (Washington, D.C., AID, 1964); Ministère d'Etat chargé de la réforme Administrative, «La politique de co-opération avec les pays en voie de dévelopement; Paris, Report of the study commission set up on 12 March 1963 submitted to the Government, 18 July, 1963;

W.L. Throp, «Development Assistance Efforts and Policies,» 1966 Review (Paris : OECD 1966);

P.H. Coombs, «Ways to Improve United States Foreign Educational Aid,» in Education and Foreign Aid (Cambridge, Harvard University Press, 1965;

L. Cerych, Problems of Aid to Education in Developing Countries (New York : Praeger Special Studies in International Economics and Development, 1965); and Aid to Education, An Anglo-American Appraisal (London : Overseas Development Institute, 1965).

خطط التنمية التعليمية التى وضعت على أسس عقلانيــة ـ وهى خطط يقل احتمال قدرة الدول المتلقيــة على مواجهتها معتمــدة على مواردها الذاتية . وقد يبدو ذلك بالنسبة لبعض الناس تحصيل حاصل أو تقرير ما هو واضح ، بينما يبدو لآخرين نصيحة ودعوة للاتقان ، والحقيقة أنه لا يقصد بها اى منهما . فهى تعكس قضية قديمة تحتاج الى تطبيق اكثر شمولا في الممارسة الفعلية . وعندما يكون هناك قصور شــامل في بعض النظم التعليمية للدول النامية ، فانه ليس من الحكمة في شيء أن نشــجع استخدام المحاولات العشوائية التى قد تصيب أو تخطىء . وينبغى أن نوفر الوقت اللازم لقيام حوار حول تحــديد الأولويات . وليس هناك شك بطبيعة الحال في وجوب وجود أولويات للعمــل . وكما نعــرف فان التوجيه الهادف للبندقية يضمن نتائج افضــل من استخدامها على نحو مشتت غير هادف . وهناك بطبيعة الحال صعوبات في تشغيل مثل هذه الاستراتيجية ، ولكن لا ينبغى لهذه الصعوبات على اية حال أن تقلل من اهمية هذه الاستراتيجية وضرورة توضيح الأسس والمعايير التى سوف نستخدمها في عملنا هذا على نحو افضل .

واما الملاحظة الثانية فتتصل بكم المعونة الخارجية وبمدتها . واذا كان ثمة شيء واضح حتى الآن فان ذلك الشيء هو أن من الأفضل للدول والنظم التعليمية في العالم ان تخطط تخطيطا افضل كى يساعد كل منها الآخر على نحو اســاسي ولزمن طويل مقبــل . وينبغى أن تصبح برامج المساعدة الخارجية مهما اتخذت من تسميات في المستقبل حقيقة مقبولة من حقائق الحياة على الأقل حتى نهاية هذا القرن ، وانها ينبغى أن تكسب ابعادا اكبر في الحجم والكيف ، والابتكار والتعمق اكثر ممــا حققته حتى الآن . ولا يعنى هــذا بأية حال أن نحط من قدر الجهــود الشجاعة التى بذلت حتى الآن . بل على العكس اننا نستهدف امتداحها ، ثم نقرر بصراحة ما يتطلبه المستقبل بالحاح في هذا المجال .

ولقد لاحظنــا أن الجهود المبذولة حتى الآن قد ســاعدت كثيرا من الدول النامية بغير شك على أن نبدأ بداية طيبة نحو تنمية النظم التعليمية الحديثة التى ينبغى أن تتوافر لديها اذا ما ارادت لنفسها أن تصبح دولا قوية وعصرية . غير أن العمل على ايجاد نظم تعليمية جديدة لا يشــبه ايجاد صناعات جديدة في الأسمدة والحــديد والصلب مثلا ، اذ لا يمكن أن نوجدها في سنوات قليلة .

ولقد احتــاج أى نظام تعليمي من النظم القــائدة في العالم الى عدة

اجيال ليصل الى ما هو عليه الآن . غير أنه لا يتــوافر اليوم لدى الدول النامية ذلك الوقت الفسيح ، ومع ذلك فانها لا يمكن أن تقوم بمعجزة في تســـابقها مع جبروت الزمن ذاته حتى ولو توفرت بهـا أشجع القلوب وأفضل الارادات .

وفي وقتنا هذا نجـد أن الدول النامية متخلفة في هذا الســباق ، وتتزايد الفجوة الاقتصادية والتعليمية تزايدا هائلا ، ليس ببساطة بينها وبين دول العالم الصناعى ، بل وربما كان الأســوأ من ذلك بين المنــاطق الريفية والحضرية في الدول النامية وبين القطاعات الحديثة والتقليدية ، وبين النخبة المتــازة وجماهيرها . وان الأزمة التعليمية التى تمســك بتلابيب هذه الدول النامية ليست قاصرة عليها وحدها ، وانما هى أزمة جميع الدول التى تعيش معا ويحتمل أنها تفضل الاســتمرار في العيش معا على كوكبنا الذى ساعدت وسائل الاتصال الحديثة على انكماشه .

دور الجامعات

الدور الفريد للجامعات :

ثمة فرص كثيرة لتقوية التفاعل التربوى بين الأمم وذلك في اطار برامج المعونة الخارجية وعلى أساس يمتد الى أبعد من ذلك . ومن خلال هذا التفاعل يمكن تخفيف الأزمة التعليمية بالنسبة لمن يعانون منها . والمساعدة على جعل العالم مكانا أفضل يعيش فيه الجميع . ولكن السؤال هو : على من تقع المسئولية لانتهاز هذه الفرص والاستفادة منها ؟ وواضح انه ليس هناك اجابة واحدة عن هذا السؤال . ولقد انتشر وتوزع دور (السمسرة) في التجارة التعليمية العالمية بين عدة هيئات : اليونسكو ، المنظمات الاقليمية والحكومات القومية ، والجمعيات العلمية ، والمؤسسات وغيرها من المنظمات الخاصة وكثير من الأفراد . وتعتمد جدوى جهود هذه الهيئات والى درجة كبيرة على الدور القيادى المباشر الذى تلعبه الهيئة التعليمية القائدة ــ الجامعة ــ في كل دولة ، في المسائل التعليمية العالمية . وفي هذه الناحية يعتبر سجل جامعات العالم حتى وقتنا هذا مبعثرا وغير منتظم . غير أن هناك بعض الأمثلة البارزة المشجعة والتى تشذ عن هذه القاعدة بدرجة ضئيلة ، ويبدو أن هناك مجالا متسعا للتحسين . ولكون الجامعات على قمة النظام التعليمى فانه يتوقع منها في ضوء التقاليد والاتفاق العام أن تقوم بقيادة النظام التعليمى ، وفضلا عن ذلك فانه يراد منها أن تكون حارسة الحقيقة والباحثة عن الحقائق الجديدة والمتمردة على المعتقدات القديمة الجامدة والمحافظة على تراث المجتمع . والمشكلة لشبابه ، والباحثة عن سبل مستقبله . ولحمل هذه الأعباء الثقال وتحقيقها يتاح للجامعة أفضل العطاء والجزاء ، وهى تقف بعيدة عن التزامات المجتمع اليومية ومنازعاته وأهوائه المتقلبة من يوم الى يوم وما يحدث خلال ذلك من هرج ومرج ، ولذلك فهى في موقف أفضل لرؤية هذه الأحداث بوضوح اكبر .

غير أنه على أية حال قد ظهر أخيرا عدد من النقاد الأكفاء ــ وهم في الأساس أعضاء في البيئة الجامعية ــ تساءلوا بقدر كبير من الاصرار عما اذا كانت الجامعات تقوم بدورها كما يجب في الحياة الاجتماعية ، وبعض هؤلاء النقاد يضعون نصب أعينهم الجامعات القديمة والأكثر تقليدية في أوربا وأمريكا اللاتينية ولذلك فانهم يحملون حملة شعواء عليها ، وهم يتهمون هذه الجامعات بأنها ضلت السبيل وخذلت ثقة المجتمع فيها ،

وبدلا من البحث عن الحقائق الجديدة شغلت نفسها ببناء حصون أكاديمية لحماية المعتقدات القديمة ، وبدلا من أن تبتعد بمقدار ذراع عن الخلط وعدم الانتظام في المجتمع ابعدت نفسها بمسافات فلكية عن مشكلات المجتمع الملحة حيث تشتد حاجته لمساعدتها . وبدلا من المحافظة على استقلالها باعتباره ضرورة للجهد العقلى الأمين والمنتج فانها قد دافعت بوحشية عن الاستقلال باعتباره امتيازا وغاية في حد ذاته . وبدلا من قيامها بتشكيل شباب اليوم ليصبحوا قادرين على حل مشكلات المجتمع في الغد ، دربتهم وشجعتهم على الهرب من نفس هذه المشكلات .

وواضح أن هذه الانتقادات مبالغ في صياغتها ، وهى لا تنطبق بالتأكيد بنفس القوة على جميع الجامعات والدول ، ومع ذلك فهناك قدر كاف من الحقيقة يبرر الاهتمام الأمين بها .

الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة :

والحقيقة أن الجامعات وخاصة القديمة منها ، لم تصمم على الاطلاق لتلائم نوع العالم الذى تعيش فيه الآن . ولقد وجدت أن تكييف نفسها لظروف بيئاتها المتغيرة تغيرا هائلا أصعب عليها من المستويات التعليمية الأولى . ويبدو أن القضية التالية صادقة . ففى بلد بعد آخر يحدث أن تتخلى الجامعة عن دورها القيادى للنظام التعليمى ككل عند النقطة التى يبدأ فيها هذا النظام في الانتقال من نظام يخدم الصفوة الممتازة في المجتمع الى نظام يحاول خدمة الجماهير وعلى ذلك . فعند هذه النقطة على وجه الدقة تحتاج المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد اعداد المعلمين ومدراء التربية والتعليم اعظم احتياج لمساعدة زملائهم في الجامعات ، وذلك لما يواجهونه من مشكلات غامرة غير مألوفة ومتداخلة ومؤلمة ، وفي بعض الأماكن كما هو الحال في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتى بدأت هذه المؤسسات التعليمية في الحصول على مساعدات من الجامعات من هذا النوع غير انها قد استغرقت في ذلك وقتا طويلا ، ولقد استمرت الجامعات في أماكن اخرى لا في الاستجابة بعدم الاكتراث لنداء المساعدة فحسب ، بل في الشكوى بمرارة من أن المدارس لا تعد المدخلات الانسانية الى الجامعات اعدادا سليما .

وهذه الاستجابة البطيئة نفسها للحاجة للتكيف يمكن أن ترى في علاقتها بالدور العالمى للجامعات مرة اخرى مع وجود فروق ملحوظة بين

الدول وبين المعاهد والجامعات في الدولة الواحدة داخلها ، لقد استمرت الجامعات في كل مكان تقريبا ملتزمة بتقاليدها الشريفة القديمة في ترحيبها بالطلاب الأجانب والأساتذة بأعداد متزايدة دوما . فاذا اخفقت في اى جانب هنا فانها تكون قد أخفقت فيما قدمته لتعليم هؤلاء الدارسين الوافدين اليها من بلدان اخرى . وفي كثير من الحالات فان هذه الجامعات تدرس ما يناسب بلادها وما لا يناسب حاجات هؤلاء الدارسين الزائرين وحاجات التنمية في بلادهم ، ويؤدى هذا بالزائر الى الانخراط ضمن المستنزف من العقول Brain drain في هذه البلدان .

تقويم دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها من الدول الآخذة في النمو :

غير أن الجامعات قد أخفقت اخفاقا بالغ الغرابة — وذلك في ضوء ما حدث فعلا — في القيام بدور المبادأة في مد ذراعيها فيما وراء البحار كمعهد لمساعدة المعاهد المماثلة لها والناشئة والمكافحة ، والأنظمة التعليمية ، والمجتمعات لكى تصبح ذات جذور راسخة ، ولكى تنمو في افضل اتجاهات لها من حيث ظروفها ومطامحها (وتعتبر الجامعات الأمريكية على وجه العموم استثناء ملحوظا في هذا المجال) . ولقد لاحظنا تيارا لا يتوقف من اساتذة الجامعات والمستشارين والعلماء عبروا المحيطات لكى يمدوا يد العون لأناس في بلدان اخرى . غير انهم في معظم الحالات ذهبوا كهاربين أكاديميين دون استئذان ودون دعم أو اشراف من جامعاتهم . بل وفي كثير من الحالات على حساب قدر من المخاطرة بحياتهم الأكاديمية في بلدهم .

وبنفس الطريقة فان الجامعات في الدول الصناعية باعتبارها مؤسسات حية وليست مجرد أماكن لايواء مجموعة من الدارسين مقسمين ومصنفين ، كانت وما زالت بطيئة في المبادأة بانشاء جسور راسخة تربطها بالبيئات الأكاديمية في الأقطار الصناعية الأخرى . والحقيقة أن هذه الجسور موجودة غير انها مبنية من البوص وضعيفة البنيان ، وقد استخدمت استخداما كبيرا في اسفار من قبل افراد عديدين من الأساتذة والطلاب ولكن هذه الجسور ليست من السعة وليست من الرسوخ بالدرجة المطلوبة الآن ، ولتحقيق ذلك ينبغى على الجامعات باعتبارها مؤسسات خلاقة أن تدخل بثقل اكبر في اقامة مثل هذه الجسور .

ان السبب في بطء هذه الجامعات في هذا العمل مفهوم بالقدر الكافي ،

وهو في الأساس مخالف ومضاد لطبيعتها . لقد رأت جامعة العصور الوسطى وفروعها نفسها باعتبارها بيوتا لطلاب العلم المتنقلين والمرتحلين اليها ، وليس باعتبارها هى نفسها متنقلة . وقد صممت الجامعات الأوربية نمطية الطراز باعتبارها تنظيما لتلعب دورا سلبيا لا لتقوم بالمبادأة ، والحق أن معظم هذه الجامعات بما فيها أخواتها في أمريكا اللاتينية كما لاحظنا من قبل ينقصها حقيقة ، الوسائل التنظيمية ووجود نظام يمكنها من اتخاذ القرارات المعهدية ، ووضع السياسات والقيام بالالتزامات ووضع الخطط لمستقبلها وتنفيذ هذه الخطط ، وفي الأزمنة المبكرة لم يشكل هذا مشكلة ، ذلك لأن المؤسسة وقتئذ كانت تلائم الظروف القائمة آنذاك غير أن هذه الظروف قد تغيرت الآن تغيرا هائلا ، ومن ثم فانه ينبغى على المؤسسة ذاتها أن تتغير اذا أريد لها أن تشرف وتحترم تعاقدها مع المجتمع .

وهذه التغيرات الداخلية في الجامعات التى قد تكون ضرورية لبقائها نفسها ، والتى قد تكون جوهرية بالتأكيد لاستمرار دورها الاجتماعى العظيم وتأثيرها لن تتحقق بسهولة ، ولقد حدثت مثل هذه التغيرات بسرعة اكبر وبمعاناة أقل في أمريكا الشمالية لأن الجامعات هناك بدات متأخرة في التاريخ . وفي مجتمعات تتيح المجال لنشاط الرواد والمستكشفين Frontier societies اكتسبت في وقت مبكر من حياتها تقاليد الخدمة العامة والتوافق مع حاجات المجتمع ، وفي العشرين سنة الأخيرة امتدت حدود الحرم الجامعى لكثير منها الى أركان بعيدة من الأرض ، وبما أنه قد توافرت لديها الأجهزة التنظيمية التى تساعدها على اتخاذ القرارات والقيام بالتزاماتها فان عددا منها قد الزم نفسه كمؤسسات بالمساعدة في انشاء وتقوية المؤسسات التعليمية الجديدة في الدول النامية ، وباختصار لقد أصبحت مثل هذه الجامعات هيئات للتنمية التعليمية .

وخشية أن تبدو الصورة وردية للغاية ينبغى أن نلاحظ أن الجامعات الأمريكية الشمالية قد اخفقت في تحقيق نقلة سهلة الى بيئة عالمية . وحتى الانتقال الحادث الآن ليس الا انتقالا جزئيا . وفي العشر سنوات الأخيرة تكاثرت وتراكمت كتابات وافرة من النقد والتشخيص والتوصيات حول موضوع دور الجامعة في الشئون العالمية . وأحد النتائج المترتبة على هذا هو أن المؤسسات الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية انضمت معا عام ١٩٦٣ لخلق مؤسسة جديدة مستقلة ــ تدعى مؤسسة التربية والتعليم والشئون العالمية ــ لمساعدة الجامعات في تخطيط طريقها وتيسير عملها

في المجال العالمى . ولقد منح التعليم الامريكى تشجيعا أكبر للجامعات والمدارس على السواء ــ للارتباط بالعالم وذلك بالموافقة على قانون التعليم العالمى لسنة ١٩٦٦ الذى يعتبر عملاً تشريعيا ممتازا أو بعيد النظر ، غير أن الهيئة التشريعية لسوء الحظ قد تأخرت في الموافقة على تخصيص الاعتمادات التى تكفل تنفيذه . (١)

ثمان وظائف خاصة للجامعات :

ويسهل تحقيق الاصلاحات الداخلية في بناء الجامعة وسلوكها عندما يكون هناك تحد معين يواجهها ، وعمل معين تقوم به ، واتفاق شامل داخل الجامعة على وجوب القيام به . ودون أن يغرب ذلك عن البال ينبغى أن نشير الى أمثلة لأنواع الأعمال المطلوبة بالحاح والتى تلائم الجامعات وعليها أن تقوم بها ، وبعبارة أخرى محددة تستطيع الجامعات أن تقوم بما يأتى :

١ ــ تساعد على أن ترسخ نمو المعاهد التعليمية العالية في البلدان النامية وأن تستحث ذلك النمو وفق خطوط تلائم احتياجاتها وظروفها وبحيث لا تكون صورة طبق الأصل من الجامعات التى تساعدها .

٢ ــ تساعد على تصميم وتنمية تخطيط (وتنفيذ) النظم التعليمية في الأقطار النامية بما يشتمل عليه ذلك من تسهيلات لخدمة الأشخاص خارج المدارس النظامية وخلق طرق تعليمية جديدة ، ومحتوى للدراسة ، ونظم تلائم حاجات كل مجتمع معين وموارده .

٣ ــ تساعد على تنمية قدرات البحث في المناطق النامية ــ احيانا على

. R.A. Humphery (ed.), Universities and Development Assistance Abroad (Washington, D.C.; American Council on Education, 1966); «The Role of Universities in Development Assistance, Report of the Meeting held at Maarn, the Netherland, September 1964,» The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Co-operation (NUFFIC), 1965; The University looks Abroad; Approaches to World Affairs at six American Universities, New York, Report from EWA, 1965; The University and World Affairs, 1960; and «Education and World Affairs,» Report on the 1963-64 Program, New York, 1965.

أساس اقليمى ــ خاصة في مجالات وحول مشكلات لها الأولوية من حيث الاهتمام ومن حيث ارتباطها بنواحى التنمية المطلوبة ، وحيث يتوافر باحثون من دول صناعية راغبون في التعاون مع باحثين من نفس المنطقة ، وذلك بفضل توافر الفرص الفريدة المتاحة والمتوافرة للبحث .

٤ ــ تساعد على تقوية الحوار بين الجامعات في المناطق النامية وبينها وبين الجامعات في الدول الصناعية ، بحيث تتداول المعرفة والخبرة وافكار التقدم التعليمى على نحو اكمل وأسرع في العالم كله .

٥ ــ تقوم بدور قيادى في التجديد التعليمى في جميع المستويات بهدف حل المشكلات الملحة التى تتحدى الحلول بالطرق التقليدية ، والمساعدة على التداول السريع وتبادل التقويم الموثوق به ونتائج البحوث المتصلة بالتجريب التعليمى كلما توافر ذلك .

٦ ــ مساعدة الدول الصغيرة المتجاورة في المناطق النامية وتشجيعها للمشاركة والتعاون معا في ايجاد تسهيلات تعليمية فائقة وادارتها بنجاح ، وتوفير تدريب متخصص وبحوث بدرجة ميسورة اقتصاديا ومتفقة مع أعلى معايير الامتياز .

٧ ــ أن تقوم بأعمال تدخل في نطاق قدرتها لتقلل من هجرة المواهب من البلاد النامية . ومن أمثلة هذه الأعمال تكييف برامج تدريبها لتلائم حاجات الطلاب الأجانب القادرين والوافدين من أقطار ومناطق نامية معينة ، وعدم تشجيعهم على اطالة مدة اقامتهم في البلد المضيف ، واتباع سياسات توظيف بالنسبة للمواهب الأجنبية تعطى وزنا يستند الى ضمير حى لحاجات الدول النامية الملحة من القوى العاملة المدربة تدريبا ممتازا .

٨ ــ اقامة ترتيبات وعلاقات بين الجامعات Institutional تيسر التعاون بين العلماء في البلدان الصناعية المختلفة وتشجع عليه ، مهما اختلف شكل تنظيمها السياسي والاجتماعى بحيث تشارك على نحو أكثر دقة في معالجة بعض المشكلات الهامة المشتركة التى تثير مجتمعاتها وتقلقها . ومن أمثلة هذه المشكلات تجديد المناطق الحضرية Urban renewal والمحافظة على الموارد الطبيعية بما في

ذلك الهواء النقى والماء ، ومساعدة المعوقين ثقافيا ومن ليس لهم حق الانتخاب ، وتوجيه الشباب في عالم محير ، وتكييف النظم التعليمية للظروف المتغيرة .

ان الجامعات في العالم لها أعمالها التى انشئت من أجلها ، ولا يمكن لأى انسان آخر أن يحقق هذه الأعمال بنفس الجودة التى تستطيع أن تحققها الجامعات ، وهذا يتطلب منها أن تنظم نفسها لكى تقوم بمسئولياتها الجديدة . واذا ما قبلت الجامعات هذه المسئوليات وحاولت أن تنهض لمواجهتها فان البحث المثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو الانسانى والتقدم نحو السلام ذاته سوف يمضي بغير شك قدما في المستقبل بمعدل لا يمكن حتى أن نحلم به الآن . وأما اذا رفضت القيام بهذه المسئوليات فانها ستكون هى الخاسرة ، وستتعرض الحضارة برمتها لهذه الخسارة .

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

ان الهدف الرئيسي لهذا الكتاب كان ولا يزال هدفا تشخيصيا وليس وصفيا أو ايعازيا . ومع ذلك ، فانه بعد استكشافنا للسمات البارزة لأزمة التعليم في العالم ولأسبابها ، يصعب علينا ان نتجنب السؤال الاجرائى التالى : ما الذى يمكن عمله ازاء هذه الأزمة ؟

لقد اتضحت من خلال عملية تشخيص هذا السؤال بعض التوجيهات المنطقية التى تقع الحلول في سياقها . وفي نفس الوقت اتضحت لامنطقية وصفات مألوفة معينة كالقول مثلا : ان كل ما تحتاجه المشكلة توافر مال اكثر او ان حل المشكلة يكمن ببساطة في اختيار رئيس جديد للعمل ، او حث المدرسين والتلاميذ على العمل بجد أكبر . ونحن مقتنعون بأن هذه الحلول البسيطة لا وجود لها ، ومع ذلك فنحن مقتنعون أيضا بأن هناك حلولا متعددة ، وهى حلول صعبة تحتاج الى وقت اذا استخدمت وطبقت قبل أن تظهر آثارها الكامنة .

والأمل الأساسي لمعالجة هذه الأزمة يكمن كما نعتقد في صياغة وتشكيل استراتيجيات قومية وعالمية متوازنة تعد بعناية لتلائم المكونات الأساسية للأزمة . وفضلا عن ذلك فانه ينبغى أن تستحث بمثابرة وبقوة خلال فترة زمنية تمتد من الحاجات التكتيكية المباشرة الى الشكل المأمول للأشياء بعد خمس سنوات بل وبعد عشر أو عشرين سنة من الآن . والبديل لهذه الاستراتيجيات أو الخطط هو التعثر في مستقبل تعليمى خطورته واضحة والسير بغير خريطة من اى نوع تهدينا الطريق الصحيح ، بحيث نستيقظ كل صباح لنميل مع الريح حيث تتجه ، وربما أدى هذا بنا الى الدورات في دائرة لننتهى من حيث بدأنا ، أو الى عدم مبارحتنا لمكاننا على الاطلاق .

طبيعة الاستراتيجية التعليمية :

ان استراتيجية التنمية معناها كما نستخدمها هنا وضع اطار لسياسات تعليمية معينة نستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل

وتوقيت ملائمين حسب وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وينبغى أن يكون الاطار الاستراتيجى مرنا شأنه في ذلك شأن السياسات نفسها . أى انه ينبغى أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل في ضوء التقدم والمفاجأة والمعرفة والاستبصارات الجديدة . ومع ذلك فانها لا يمكن أن نبلغ من المرونة حدا يتيح تفكيكها واعادة تجميعها بسهولة في صورة مختلفة تماما في كل مرة يجيء فيها وزير جديد ، أو يتولى الحكم حزب جديد . فبغير استمرارية معقولة ، وبدون قوة دافعة متجمعة لا تأتى عادة الا من الاستمرارية والاتساق ، لا تكون اذن الاستراتيجية أكثر من اعداد المسرح وواجهة كبيرة لا ظهر لها ، ولو أننا ضغطنا عليها بشدة لتهاوت في سهولة .

ان الاستراتيجية الحقيقية ينبغى أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الميول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية وتتمتع بالحماس الأصيل المستمر على وجه الخصوص ، واخلاص عدد كبير من القادة في هذه المجالات المتنوعة . ومن المؤلم أن بعض الأمم قد لا تكون بعد معدة ومهيأة لمثل هذه الاستراتيجية ، فربما أنها لم تتوصل بعد الى توفير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والادارية اللازمة لوضع استراتيجية للتنمية التعليمية ومتابعتها ، أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وعلى الرغم من ذلك فانه ينبغى أن يبذل الجهد لوضع استراتيجية حتى في مثل هذه الحالات ، لأن شيئا لا يمكن تحقيقه على الاطلاق بالامتناع عن العمل ، كما أن هذا الجهد نفسه قد يساعد على خلق الشروط الضرورية للنجاح التى لم تكن موجودة .

ان استراتيجية التنمية التعليمية ليست شيئا يوجد في فراغ ، أو يمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير واخصائى وآلة حاسبة . وانما ينبغى أن تشكل وتوضع على أساس أهداف يشارك في وضعها عدد كبير من المتخصصين ، وأن تتكون على أساس ادراك عقلانى وارادة قوية منبعثة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى سوف تسهم الاستراتيجية في تنميتها . وبهذا المعنى يكون للاستراتيجية شكلا واضحا محسوسا كما أنها توجد في عدة مستويات وتصاغ لتلائم الظروف الخاصة بكل مستوى وبكل مكان ومسئولياته . ومن الممكن أن يكون هناك استراتيجيات عالمية واقليمية وقومية ، وأخرى على مستوى الولاية أو المديرية أو على المستويات البيئية المحلية شكلتها في كل حالة أيدى سديدة . غير أنه اذا أريد للاستراتيجيات في المستويات المختلفة في الأماكن المتباينة أن يعزز بعضها البعض الآخر فانه ينبغى أن

نتقدم وفق خطوط أساسية ذات اتجاه وأولويات متفق عليها بصفة عامة ، وينبغى أن نجد تدعيما وتعزيزا من اتجاهات عديدة .

ولقد وصلنا في تشخيصنا الى نتائج عامة معينة تتصل بطبيعة الأزمة التعليمية في العالم ، وكيف نشأت ، وأين تقف الآن ، والى أين تتجه فيما يبدو لنا . وهذه النتائج تؤثر في تشكيل ووضع الاستراتيجية ولذلك فان علينا أن نلخصها في صورة موجزة متعرضين لمخاطرة لا راد لها وهى مخاطرة المبالغة في التبسيط .

ملخص نتائج الكتاب :

لقد نشأت الأزمة بوضوح وذلك اذا نظرنا من خلال عدسة عريضة المجال تتيح لنا الرؤية على مدى متسع ، أعنى باستخدام «تحليل النظم» ، من تشابك تاريخى لخمسة عوامل نجد جذور كل عامل منها في قوى التغير الثائرة التى اكتسحت الحضارة كلها في وقتنا الحاضر . ويمكن أن نسمى هذه القوى الخمس الفيضان الطلابى ، الندرة الحادة في الموارد ، زيادة التكلفة التعليمية ، عدم ملاءمة المخرج التعليمى ، القصور الذاتى وعدم الكفاية .

١ ـ الفيضان الطلابى : The student flood :

ثمة طلب طاغ لا يرحم للحصول على مزيد من التعليم من كل نوع وفي كل مستوى ، ويشمل كل قرية وكل نجع . ولقد جاء هذا الفيضان من الطلاب الطامحين للتعليم في المقام الأول نتيجة التوسع الهائل والانفجار في التوقعات الانسانية من التعليم ، وضاعف هذا التضخم الانفجار السكانى . وهذا الفيضان الطلابى قد غمر كل نظام تعليمى ولقد انشغل اداريو هذه النظم انشغالا تاما بمشكلات ثقال تتصل بانقاذ النظام وامداده بما يلزمه من مواد بحيث أنه لم يتح لهم الا وقت ضئيل للتفكير في مسائل أخرى مثل نوعية العملية كلها وكفاءتها . ولن ينحسر طوفان الأعداد المتزايدة من الطلاب في المستقبل بل سيحدث العكس ، وتشير الدلائل في أماكن كثيرة الى أن هذا الطوفان سيواصل الزيادة والارتفاع لفترة طويلة مقبلة بمعدلات أسرع وأكبر مما هى عليه في الوقت الحاضر .

٢ ـ النقص الحاد في الموارد : Acute resource scarcities

ولمواجهة فيضان التلاميذ المتدفق تضاعفت الموارد المكرسة للتعليم بطريقة لم يسبق لها مثيل منذ أوائل خمسينات هذا القرن . ومع ذلك فان العرض القائم من المدرسين والمبانى والمعدات والكتب المدرسية والمنح الدراسية والزمالات والأموال المطلوبة ككل قد تخلف تخلفا كبيرا عن الطلب التعليمى المتزايد . وبالتالى فقد أدى هذا الى فرض قيود قاسية على قدرة النظم التعليمية على التجاوب تجاوبا مرضيا لما هو مطلوب . وان دلائل المستقبل واحتمالاته بالنسبة لهذا الموضوع مشابهة للنقطة السابقة المتصلة بالفيضان الطلابى ومعنى ذلك أن نقص الموارد بالنسبة للحاجة اليها سوف يستمر بالتأكيد بل يحتمل أن يزداد سوءا . كما أن احتمالات المستقبل أيضا مقلقة ومؤلمة بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية التى تجهد مواردها المالية الحالية الى درجة تقترب من الخطر ودون أن يلوح في الأفق بشائر لانفراج هذه الأزمة .

٣ ـ زيادة التكلفة التعليمية : Rising costs

ان تزايد النقص وحدته في الموارد سوف يضيف عبئا أثقل على ما تعانى منه النظم التعليمية من كآبة وغمة بسبب الاتجاه المتصاعد في التكلفة الحقيقية للتلميذ وهو اتجاه لا يرحم ولا يلين . وبعيدا عن الدمار المألوف الذى يلعبه التضخم المالى بالنسبة لميزانية التعليم ودخل المعلم فان هذا الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة يتركز أساسا في أن التعليم سوف يبقى صناعة تتطلب عمالة كثيفة Labor -intensive industry مما يجعله قريبا من مرحلة الصنعة اليدوية . والحق أن التعليم يحتاج الى مزيد من القوى العاملة مع كل جهد يبذل لرفع نوعيته بوسائله التقليدية .

٤ ـ عدم ملاءمة المخرج التعليمى : Unsuitability of output

وفي ظل هذه الظروف الصعبة التى تواجهها النظم التعليمية ، فان هنالك ما يدل على ان ما تعلمه لتلاميذها وما تخرجه من ناتجها البشرى على اختلاف أنواعه أصبح غير ملائم للوقت الحاضر والظروف والمطالب الجديدة . ومن الواضح أن عدم ملاءمة مخرجات هذه النظم التعليمية ترتبط بحاجات النمو القومى المتغيرة تغيرا سريعا ، وكذلك بالحاجات

المتغيرة للأفراد في مجتمعات سمتها البارزة الآن التغير . ومن ناحية أخرى فان الاتجاهات والتفضيلات المهنية وأنماط المكانة Status Patterns التى تسهم البيئة في تكوينها لدى تلاميذها ، تعرقل الاستخدام السليم لنظام تعليمى عصرى معين وتعمل في اتجاه مضاد لاسراع عملية أصيلة للتنمية من أجل احداث تغييرات اجتماعية واقتصادية عصرية . وينتج عن ذلك احباط ذو أبعاد ثلاثة هى : الاتجاهات وترتيبات العمل القديمة وارتباطها بالمطامح الجديدة للأفراد ، والحاجات الحقيقية للتنمية ، والتعليم ذاته . ومن الأمور الرئيسية التى تتبع ذلك عجز اقتصاديات الدول النامية في استيعاب وتشغيل مخرجات نظمها التعليمية مما يؤدى الى ظهور مشكلة بطالة المتعلمين المؤلمة .

٥ ـ القصور الذاتى وعدم الكفاية : Inertia and inefficiency

أما وقد وقعت النظم التعليمية تحت هذه الضغوط الداعية لليأس فقد استجابت في الأساس بطرق « دع الأمور تجرى في أعنتها » ولكن هذه الطرق لم تفلح ، فالتنظيمات القديمة التى أفلحت في خدمة هذه الطرق والتى تشمل نظام الادارة ، والمقررات الدراسية وطرق التدريس والمناهج عموما ، وحجرة الدراسة المزودة بأدوات تجعلها مكتفية بذاتها ، ووسائل اعداد المعلم واختياره ... هذه كلها وغيرها من الأشياء الأخرى التى ميزت العمليات التعليمية التقليدية لم تعد الآن صالحة لمواجهة الموقف الجديد . فما بدا أنه يتواكب مع الطرق التقليدية المألوفة أصبح أسوأ من هذا المألوف ، كما نستدل على ذلك من كثرة الشكاوى والاعتراضات التى تردد صداها حول تدهور نوعية التعليم .

وأصبحت الطرق المألوفة في التعليم تسمية أخرى للقصور الذاتى للنظم التعليمية تمنعها من العمل على تكييف شئونها الداخلية بسرعة تكفى لمواجهة مجموعة من الظروف سريعة التغيير . ولذلك ولهذه الأسباب مجتمعة وجدت جميع النظم التعليمية في العالم في وقتنا هذا نفسها في أزمة ، وهذه الأزمة بالتأكيد تختلف من حيث توقيتها وحدتها من مكان الى آخر ، وتظهر أقسي مظاهرها في الدول الأكثر فقرا . فهذه الدول تعانى من مشكلة عميقة في وقت لم تكد تبدأ فيه في بناء نظم تعليمية متوازنة حسنة التكامل وتخدم حاجات الجماهير . وفضلا عن ذلك وبعيدا تماما عن ندرة مواردها فان عليها أن تواجه تحديا بيداجوجيا أكثر صعوبة والتصاقا بها . اذ ينبغى عليها أن تنقل معظم ما يشكل جيلا بأكمله من عالم مثقل بتقاليد الأمية وترفعه الى عالم متحرك عصرى علمى .

غير أن الأزمة في الدول الصناعية لا ينبغى أن تؤخذ باستهانة لأنها أقل بروزا نسبيا . وذلك لأن النظم التقليدية الأكثر تقدما تتعرض بسهولة أكبر لمرض تصلب الشرايين الأكاديمى الذى يصعب علاجه وشفاؤه . وقد تكون مدخلات هذه النظم أكثر خصوبة وغنى غير أن فاعليتها وكفايتها الداخلية يمكن أن تبلغ من الانخفاض مثلما نجده في أفقر الدول ويمكن أن تجىء مخرجاتها التعليمية غير متلائمة تماما مع الحاجات الحقيقية لمجتمعاتها .

ومن وجهة نظر معينة ، يمكن النظر الى هذا النمط من القوى باحدى طريقتين أولاهما أن ننظر اليه باعتباره نوعا من المواجهة النهائية المفرقة بين قدرة العلم على خلق تكنولوجيات ثورية وعجز الانسان عن تمثلها واتقانها . gotterdammering والطريقة الثانية ان ننظر اليها باعتبارها لحظة من تلك اللحظات العظيمة حيث تقفز هذه القوى النابتة الى الحياة متحدية عبقرية الانسان ، ومستصرخة استجابته المحركة التى تجعل الحضارة تقفز قدما . وينبغى أن يلتزم أولئك الذين يضعون استراتيجيات التنمية التعليمية بالضرورة بوجهة النظر الأخيرة .

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية ايجابية

ولكن ما الذى يمكن أن تكون عليه الاستراتيجية ؟ دون أن نحاول أن نجيب عن السؤال اجابة تامة ينبغى أن نقترح مباشرة أن هناك خاصتين لا غنى عنهما ينبغى أن تتوفرا في الاستراتيجية أولاهما وجوب تركيزها على العلاقات بين الأشياء ــ اذ ينبغى أن تسعى الى تحسين سلسلة كاملة من العلاقات ــ وتشتمل هذه السلسلة على العلاقات الداخلة في النظام التعليمى وتلك التى توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية العاملة وبين النظام التعليمى ككل وبيئته في كل من جانبى المدخل والمخرج . وهذه العلاقات في الوقت الحاضر غير منتظمة بالمرة في صلتها الواحدة بالأخرى . وينبغى على نحو ما أن تعاد الى توازن أفضل وأن تتوافق معدلات حركتها بعضها مع البعض الآخر توافقا متبادلا . ولا شك أن الحاجة للتركيز على هذه العلاقات والنظرة الشاملة للموضوع هو بالضبط الذى يجعل اتباع أسلوب « النظم » أمرا ضروريا في وضع الاستراتيجية التعليمية .

وأما الخاصية الثانية للاستراتيجية فينبغى أن تكون تأكيدا قويا للتجديد ؛ تجديد جوهرى شامل لكل جانب من جوانب النظام التعليمى ،

وليس مجـــرد تغيير من أجـل التغيير ذاته ، وانما تغيرات قدرت بعناية لتحقيق التحسينات واحداث التوافقات التى يحتاج اليها النظام فعلا . فالمجتمع والاقتصاد فيه لن يتوافقا مع النظام التعليمى من جانب واحد ، فاذا أريد التـوفيق والتكييف للنظام التعـليمى فينبغى أن يأخذ المبادأة أولا نحو التوافق لا بأن يحافظ على طبيعته القديمة ، بل بأن يبذل مجهودا أقوى وأكبر ليتوافق مع الظروف الجديدة . وهكذا فان جوهر المسـألة هو كيف ندفع النظم التعليميـة الخاملة والبطيئة الحركة لكى تقوم بهذه المبادأة وتعمل على تغيير نفسها بسرعة أكبر وفي الاتجاه السليم .

ومهما يكن من شيء فان التجديدات والمستحدثات التعليمية لن تظهر من تلقاء ذاتهـا ، وحتى او حدث ذلك فانها لن تستـوعب بسرعة . فاذا ادخلت التجديدات والمستحدثات المقترحة في النظم التعليمية من مصادر خارجية فقد تسـتقبل بأدب ثم توضع على الرف في هدوء ، واذا أريد للاستراتيجية أن تنجح فانه ينبغى أن يصبح التجديد شيئا لم يكن عليه من قبل ، اى ينبغى أن يصبح طريقا للحياة بالنسبة للتعليم .

ويتطلب هذا بوضوح أمرين اسـاسيين : اولهما ان يقتنع النـاس المنغمسون انغماسـا مباشرا في التعليم بأن التجديد هو الطريق الوحيـد للخروج من الأزمة ، اى ان طريق التجديد بالضرورة يمكن أن يحقق اثارة جديدة واحساسا بالاقدام والجراة في التعليم . وينبغى أن يتوافر بعبارة اخرى تجاه جديد نحو التغيير داخل الجماعة القـائمة بالعملية التعليمية وكذلك من جانب عمـلائها ذوى الصـلة الوثيقة بها ، اى من جانب الآباء والتلاميذ . وفي مجال العلوم ينال العلمـاء جوائز نوبل لتحديهم الحقائق القديمة واثبات عدم صحتها واكتشاف حقائق جديدة ، ومثل هذا التحدى للحقائق القـديمة وتنمية الاتجاهات العلمية السـلمية ينبغى بطريقة أو بأخرى ان نهتم بها في مجال التعليم الذى يفترض فيـه أنه يربى وينشيء الفائزين بجائزة نوبل . وهذا في حد ذاته عمل تعليمى هام وليس ثمة وقت نضيعه في سبيل البدء به .

وأما الأمر الآخر اللازم لانتشـار التجديد فهو أن النظم التعليميـة ينبغى أن تجهز نفسها بوسـائل التجديد ، فنحن منذ البداية نلاحظ أن الزراعة لم تحقق أعظم نقلة لها من حالتها التقليـدية الى حالتها العصرية حتى توافـرت للزراع الآلات العصرية ومنهج البحث العـلمى والتنمية العلمية . ومن هنا فان عملية التجـديد متى أصبحت جزءا لا يتجزأ من

النظام الزراعى فانها تصبح عادة عند الزراع . وهكذا ولدت الزراعة الحديثة ولم تعد الأمور فيها كما كانت عليه من قبل ، ومع هذا فمن الذى كان يستطيع أن يتصور قبل ذلك بنصف قرن أن مثل هذه العصرية في الزراعة يمكن أن تحدث ؟ ان التعليم لا يحتاج الى محطة تجريبية زراعية ولكنه يحتاج الى ما يعادلها ، أى الى جهود فعالة تسايره وتلازمه تنشر نتائج البحث والتجريب المفيدة انتشارا عريضا وبعيدا على نحو سريع .

واذا أمكن بذل جهد كبير نحو التجديد التعليمى فانه ينبغى أيضا أن يتوافر معه نظام للأولويات ، ذلك لأنه من غير المستطاع أن يتم انجاز كل شيء مرة واحدة . فهناك بعض الأمور ينبغى أن تحدث ويتم انجازها قبل امكان القيام بأشياء اخرى ، وان تحليلنا للأزمة التعليمية يقودنا الى اقتراح الأولويات الآتية في الأهداف وترجيح بعضها على بعض .

عصرنة الادارة التعليمية :

Modernization of educational management

وما لم تزود النظم التعليمية بالاداريين العصريين الذين دربوا تدريبا ملائما ، والذين حسن اعدادهم وتوافرت لديهم معرفة جديدة متطورة ومستمرة وأدوات حديثة للتحليل والبحث والتقويم ، والذين يجدون الدعم والمساعدة من أكثر من فريق من الاخصائيين ممن تتوفر لديهم أيضا كفاية التدريب ، فانه لن يحدث انتقال وتحول في التعليم من تعليم تقليدى قديم الى تعليم عصرى ، والبديل عن هذا كله هو أن نترك الأزمة التعليمية تزداد سوءا وتتفاقم باضطراد . ويمكن للتعليم عند البحث عن ادخال العصرية على نظام الادارة أن يجد كثيرا من الموجهات المفيدة في ممارسات القطاعات الاخرى في المجتمع التى حققت فعلا خطوات عظيمة في هذا الاتجاه بما في ذلك مفاهيم ومناهج بحث تحليل الأنظمة والتخطيط المتكامل على المدى الطويل .

عصرنة اعداد المعلمين : Modernization of teachers

لا يتاح للمعلم في الوقت الحاضر الفرصة لكى يكون عصريا ، أى ليرفع من انتاجيته وليتابع المعرفة الجديدة ويلاحق أساليب التدريس الجديدة ، وهذا ما لم يحققه من قبل . والاغلب انه درب للقيام بالتدريس في عالم الأمس وليس في عالم الغد . واذا حدث

بالصدفة أن درب من أجل الغد فان الحقائق ومقتضيات الاعمال التي يكلف بها عند أول تعيين له سرعان ماتقيد جهوده . وسوف يكون نموه المهنى من هذه النقطة وفي أحسن الأحوال مشكلاً وخاصة اذا تعرض للعزلة والانفصال في مدرسة معينة في قرية نائية . والحقيقة أن متابعة نموه المهنى اثناء العمل ليس من عمل فرد معين ، واذا حسن حظ المعلم فانه سوف يحصل أحيانا من الموجه الفني الزائر على مساعدة لرفع كفاية تدريسه – هذا اذا توفر هذا النوع من الموجهين – وسوف يحقق المعلم هذا التحسن من خلال التفاعل والاحتكاك المحدود مع افكار زملائه الآخرين المنعزلين ايضا الذين يحضرون برامج التدريب أو الدراسات التجديدية أثناء الخدمة ، وهذا كل مايمكن أن يحدث في مجال نمو المعلم مهنيا ، ونتيجة لذلك يحتمل ان يتعرض المعلم لليأس ويتراجع ليعيش في أمان مستخدما في تدريسه الطريقة التي يألفها والتي سبق أن تعلم بها .

وواضح أن النظم التعليمية لن تواكب العصر حتى يعاد جذريا وفي شمول تطوير نظام اعداد المعلم وتدريبه وحتى تتم استشارته واسترشاده بالبحث التعليمي «البيداجوجي» ، وحتى تصبح أخصب فكريا واكثر تحديا ، وحتى يتسع ويمتد الى أبعد من التدريب قبل الالتحاق بالخدمة ليصبح نظاما للتجديد المهنى المستمر ولتنمية الحياة المهنية للمعلمين جميعا .

وأن اصلاحا وفقا لهذه الخطوط يحمل معه امكانيات مثيرة لاجتذاب أفضل المواهب في المجتمع الى النظام التعليمى ، أو لتنمية تقسيمات جديدة للعمل تفسح الفرص لتظهر مثل هذه المواهب وتستخدمها بفاعلية أكبر في التدريس ، وحينما يجيىء هذا اليوم فان المعلمين وتنظيماتهم يستطيعون في سعادة أن يودعوا نظام الأجور القديم الموحد الذى خنق موهبة التدريس الجيدة لفترات طويلة أو دفعها بعيدا عن مجال التعليم والتدريس .

عصرنة عملية التعليم : Modernization of learning process

غير أن التلاميذ وحدهم وليس المعلمون هم الضحايا الأول للترتيبات التعليمية البالية ، وعندما يدخل معظم التلاميذ المدرسة في اليوم الاول فان حب الاستطلاع الفطرى لمعرفة كل مايحرك الأمور ويسيرها يستغرقهم ويمكن للاسئلة التي يريدون طرحها أن تفوق أوثق معرفة تتوافر لدى افضل المعلمين وأن تتقدم على معرفة أفضل الآباء

المتعلمين أو حتى تفوق حكمة سقراط وسرعان مايكتشف الطفل على أية حال أن المدرسة ليست المكان الذى يحصل فيه على اجابات عن أسئلته واستفساراته ، واذا كان ثمة مكان يحصل منه على اجابته فان ذلك سوف يكون في الملعب واثناء الفسحة أو خارج المدرسة أثناء تفاعله مع مدرسه الحقيقى ، وهو زميله الذى يكبره حتى ولو بعام واحد . ويكتشف التلميذ أن المدرسة لها أسئلتها الخاصة بها وأن عليه أن يجيب عنها الاجابات الصحيحة اذ أراد ان يكون تلميذا مجدا . واذا تعلم هذه الاجابات على نحو أسرع من زملائه على وجه العموم فانه سرعان مايتعرض للملل والسآمة . واذا تعلمها ببطء أكبر فانه سرعان مايشعر بالفشل . وينبغى أن تكون هناك طرق أفضل لاستثمار حب الاستطلاع الطبيعى والفروق الفردية وقدرة كل طفل مهما كان مستواه او نمط ذكائه لكى يتعلم الأشياء بنفسه . والحق أنه من الصعب أن ندرك أو نتصور مجموعة من الترتيبات أقل في استثمارها للسمات الانسانية الملهمة والداعية للتقدير والاحترام من تلك الذائعة الصيت المنتشرة في المدارس التقليدية .

ومن المشكوك فيه الى أقصى حد على أية حال أن نعثر على طريق واحد أو اسلوب فريد أو أداة واحدة يمكن بذاتها وبمفردها أن تحقق نتائج أفضل من النتائج غير المرضية عامة لعملية التعليم والتعلم التقليدية وينبغى أن نتوصل الى مركب أو «توليفه» من الاشياء والطرق والأساليب الجديدة للتدريس والتعلم تقوم بعمل أفضل مما يؤدى الآن وبفارق كبير له مغزاه ، ودون تكلفة باهظة ، فالقرى الافريقية لاتستطيع أن توفر آلات تعليمية تعمل بالحاسب الالكترونى في مدارسها بغض النظر عن مدى فائدتها . ولنفس السبب فان المدارس الامريكية لاتستطيع ذلك الا بغرض عمل تجربة ولفترة قصيرة . ان سدادات الزجاجات القديمة والازرار وقطع الخيط قد اثبتت في بعض الاحيان أنها معينات تعلم فعالة في السياق الصحيح لاستخدامها . وبالتأكيد فان النظام التعليمى ليس في حاجة لأن ينعم في بحبوحة وفيض من الخير لكى يرفع ويحسن كفاية عملية التعلم به في الناحية البيداجوجية والاقتصادية . وهو ليس في حاجة لكى يحقق ذلك الى ان يحصل على أفضل المعلمين في العالم .

وفي بعض الاحيان نجد أن توجيه استثمار اكبر وبدرجة متواضعة يوجه الى نحو استخدام الوسيلة التعليمية الاصلية ـ الكتاب المدرسي ـ

يمكن أن تحقق فرقا هائلا غير أنه لايجب ولايمكن أن نتوقف عند هـذا الحد . وبالاضافة الى انشاء أنواع جديدة من المراكز لتدريب المعلم وتنمية حياته المهنية يمكن أن نحقق ايضا أفضل الثمار اذا وفرنا أماكن تعمل على ايجاد أساليب ونظم جـديدة للتعليم وابتكار مـواد وأدوات جديدة للتعلم لازمة لاخراج هذه الاساليب والنظم الجديدة للتعليم الى حيز التنفيذ والتحقيق (١) .

دعم الميزانية التليمية :

وليس من شك أن كل ماقدمناه من مقترحات يحتاج الى انفـاق اموال ، غير أنه من المأمول أن يكون هذا الانفاق أكثر انتاجية عما هـو عليه في الوقت الحاضر . ومع هذا فاننا لانستطيع أن نتجنب حقيقة أن النظم التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفاعلية سوف تحتاج الى قـدر من المال اكبر كثيرا مما يحتمل أن نحصل عليه حتى اذا سارت الامور فيها كما هى عليه الآن . ومن ناحية اخرى يمكن لتعليم مرتفع التكلفة أن يكون رديئا ، غير أن التعليم الجيد لايمكن بأى حال أن يكون رخيصا على الاطـلاق . ولاشك أن العـالم يحتـاج الى قدر اكبر من التعليم الجيـد .

والحق أن النظم التعليمية التى تصطدم بعقبات مالية صعبة يزداد عددها كل يوم ، ولايعنى ذلك أنها لاتستطيع أن تؤدى عملها على نحـو افضل . فهناك علاقة بين مشكلاتها وبين طرقها الحاضرة ، ومصادر تمويلها . ومثلما يقال عن تعدد الطرق التعليمية ومرونتها هناك عادة مدى متسـعا ومرنا من الاختيارات للحصـول على مزيد من الأمـوال المخصصة من الدخـل القومى ، كتـوفير اعتمـادات أكبر لتعليم أكثر وافضل . وهناك عنصر آخر من عناصر الاستراتيجية ينبغى أن نرجحه وهو أن يتوافر مجهود متفق عليه لبحث المصادر البديلة والاضـافية

---

(١) For a discussion of what is meant by «New Systems of Learning,» See Schramm et al., op. cit., on Proposed Centers for Creating new Learning Systems, See also Wibur Schramm, «The Newer Educational Media in the United States,» a paper prepared for the Meeting of Experts on the Development and Use of New Methods and Techniques of Education, Paris, Unesco, March, 1962.

للتمويل التعليمى . ويفضل البدء في هذا العمل بفحص الممارسات المالية الموجودة والمتنوعة والأساليب الفعالة التى اكتشفتها بعض النظم التعليمية والتى لم تسمع بها نظم أخرى .

ومن الأمور التى لايمكن تجنبها بطبيعة الحال انه لكى يتحقق الحصول على المصادر المالية التكميلية المأمولة فان علينا أن نلقى جانبا بأشياء معينة لها قداستها وتشتمل على بعض الممارسات المستحسنة اجتماعيا . غير أن هذا قد يكون الثمن الذى ينبغى دفعه على الأقل في الوقت الحاضر لانقاذ التعليم من الاختناق الناتج من تشابك وتعقد مبادىء رفيعة .

اهتمام أكبر بالتعليم غير الشكلى :

Greater emphasis on nonformal education

لقد بدا لنا دائما غرابة القول بأن الشخص الذى يتردد على المدرسة شخص مثقف ومتعلم ، وأن الذى لايذهب اليها ليس كذلك، غير أن الحقائق تكذب هذا التمييز . ومما يتفق من حيث الغرابة ويتساوى مع هذا القول أن نتقبل الافتراض انه اذا استطاعت أمة أن تضع نصف أطفالها في مدارس صغيرة فان النصف الآخر ينبغى أن يحكم عليه بحياة قوامها الأمية والحرمان من فرصة التعليم .

فاذا اراد فرد حقيقة أن يتعلم فهل الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هى في حجرة الدراسة التقليدية وأمام مدرس وسبورة ؟. ان التفكير السليم وخبراتنا تدلنا على أن هذه قضية سخيفة ، ومع ذلك فانها القضية التى تستند اليها فيما يبدو السياسة والممارسات التعليمية في كل مكان تقريبا .

ونحن نقترح اعادة النظر بجدية في موضوع تقسيم التعليم الى تعليم شكلى وتعليم غير شكلى وذلك كجزء من استراتيجية فعالة للتغلب على الأزمة التعليمية . وواضح انه سوف يكون من المفيد في كثير من الدول أن توزع الموارد بكثافة أشد على الأنماط المألوفة المختلفة لتعليم الكبار ، أى على تلك الأنماط المرتبطة بنمو الأفراد والوثيقة الصلة بنمو الاقتصاد في نفس الوقت . غير اننا نتساءل عن مدى كفاية هذا الاجراء وهل من المتوقع أن نستخدم وسائل ومستحدثات تعليمية أساسية

يمكن لها في حدود انواع النقص في الموارد المتاحة ان تكيل لكمات أشجع واسرع ضد الجهل والأمية .

ان التعلم يستغرق وقتا ويتطلب دافعية ويتوافر هنا بكثرة لدى ملايين الصغار والكبار ممن لا يستطيعون الذهاب الى المدرسة . غير انهم في حاجة الى ماهو أبعد من ذلك على أية حال ، وهو أن تكون مادة التعليم ميسورة بالنسبة لهم وأن تصبح معجزات الاتصال الحديثة متوافرة وانتاج الوثائق التعليمية متاحا . وهذه الوسائل تمكن من ايجاد بعض الانظمة التى تستطيع أن تشجع شهية بعض الافراد الجائعين للتعلم . ولن تجد لدى كل فرد ميلا الى هذا التعلم وشوقا اليه ، ويحتمل أن يتوافر لاقلية حشد الدوافع والطاقة اللازمة التى تساعد على التعلم الذاتى الفعال . غير انه في الماضي استطاع عدد من القادة وعظماء الرجال ، وقبل أن يجيء فجر وسائل الاتصال الحديثة ، أن يحقق تنمية ذاتية مذهلة عن طريق الدراسة الفردية على ضوء الشموع .

وتفقد الدول النامية قادة للمستقبل من بين صبية اليوم الأذكياء الطموحين الذين حرموا من فرص للتعلم المثمر نتيجة لظروف عارضة تتمثل في ميلادهم ومكان ذلك الميلاد . ويبدو عند هذه النقطة أن هناك فرصة متاحة للتجديد التعليمى يتحدى امكانياتنا ويحتمل أن يكون بعيد المدى من حيث نتائجه اكثر من أى شيء آخر تم تحقيقه في المدارس الشكلية الرسمية .

لقد لمسنا في خفة في الصفحات القليلة السابقة عدة موضوعات وأهداف أساسية في رأينا ينبغى أن تحتضنها الاستراتيجية التعليمية اذا اريد لها أن تتلاءم مع الأزمة التى نقصد الى حلها . ويستطيع آخرون بالتأكيد ان يضيفوا الى هذه الافكار وأن يدخلوا عليها تعديلات مفيدة ، وأن يبينوا الاسباب اذا كانت بعض هذه المقترحات غير عملية . وسوف نكون أول الموافقين على أن هذا العمل صعب وشاق ولكنه غير مستحيل ، وذلك لأننا اذا سلمنا باستحالته فأين الملاذ اذن والى أين نتجه ؟

التعاون الدولى :

ولكى نختتم هذا الفصل فاننا نؤكد ملمحا آخر من ملامح الاستراتيجية ونعنى به التعاون الدولى . ونحن نوافق على أن كل امة ينبغى أن تكون سيدة مصيرها التعليمى ، وأنه ينبغى أن تدعم نظامها

التعليمى بنفسها مهما كان فقرها ، على أن يكون ذلك في ضوء الأسس التى سبق أن أوضحناها . ونحن نؤكد أنه لايمكن لأية امة أن تمضي في النجاح وحدها ـ اذا توافرت لديها ظروف الأزمة التى تؤثر في جميع الامم .

ان التعاون التعليمى الدولى على أوسع نطاق ينبغى أن يكون احـد الملامح الرئيسية لاستراتيجيتنا التعليمية بالنسبة للدول الغنية والفقيرة على السواء .

وهذا يتضمن شيئا أبعد من مجرد نشر الارادة الطيبة والفهم المتبادل بين المربين في العالم خلال جلسات دورية في باريس وجنيف ونيودلهى وسانت يجو ، حيث يستقبل الاصدقاء القدامى أصدقاء جددا ويتبادلون معهم خبرات مفيدة . ونحن لانقلل من قيمة هذه التفاعلات والتبادل الفكرى غير أن التعاون ينبغى أن يمضي الى أبعد من الكلام على المنصة والموافقة على مجموعة من القرارات .

ولايغيب عن ذهننا النواحى العملية المحسوسة التى تضع المربين في كثير من الدول وأولئك اللذين يتعاونون معهم في تفاعل مباشر مثمر محاولين التوصل معا الى حلول لمشكلات مشتركة ونتائج يمكن أن تعود بالنفع على الجميع .

ونحن نقصد أيضا الى تقوية الميكانيزمات العملية لتوجيه التنميات الجديدة أينما تحدث ، ولنشر اخبارها على نطاق واسع وعلى نحو وثيق وسريع ، وهو عمل تقدر عليه الهيئات العالمية بكفاءة على وجه الخصوص . ونحن نعنى في النهاية نوعا جديدا من المشاركة بين الدول الفقيرة والغنية. ومثل هذه المشاركة ينبغى أن تقوم على ادراك سليم لثلاث قضايا اساسية .

(أ) ينبغى أن تعطى الدول الصناعية في الوقت الحاضر ولفترة طويلة مقبلة مساعدة اكبر للدول النامية عما فعلت وتفعل حتى الآن .

(ب) ان هذا الدعم لاينبغى أن يكون نقلا للأشكال التعليمية التقليدية من الدول المانحة الى الدول المتقبلة ، بل يكون عملا مشتركا من الدراسة والاستكشاف للتوصل الى انماط من التعليم تلائم حاجات الدول النامية وامكانياتها المالية .

(جـ) وعلى الرغم من أن المنطق الاقتصادى ـ يتطلب أن يمضي الدعم للتنمية التعليمية في اتجاه واحد ، فان هذا لايترتب عليه أن الدول النامية لاتستطيع أن تسهم بقدر مساو في تقدم الدول الصناعية التى نمت . والحق أنها تستطيع أن تفعل ذلك لأنها تكتب على لوح تعليمى انظف نسبيا . ولأن مشاكلها ونصيبها من الازمة التعليمية أكثر حدة وأكثر وضوحا من حيث الرؤية . وهى في وسعها أن تخرج بدروس مستفادة وبالتالى مفيدة لغيرها من الدول .

ولهذه الأسباب نفسها فانه من المحتمل بالنسبة لقادة التعليم وللمعلمين ان يدركوا بسرعة أكبر وعلى نحو أوضح الحاجة للتخلص من ممارسات تقليدية ومن عقبات تعوق جهودهم نحو تحقيق اتجاهات تعليمية جديدة . وقد لايكون بعيدا ذلك اليوم الذى تصدر فيه تدفقات المساعدة الأساسية الفنية في العالم كله المتصلة بالتجديدات التعليمية من الدول الأفقر وتتجه الى الدول الأغنى .

في هذا التبادل التعليمى الموسع والمفيد بين الدول ستتاح مجالات عديدة للعمل وللمسئوليات بالنسبة لكل انواع التنظيمات العامة والخاصة والعالمية ، والاقليمية والقومية . والمشكلة اذن هى كيف نوائم وننسق بينها ونستخدم القدرات الفريدة لكل منها . وهنا أيضا نجد أن هناك قدرا كبيرا من الممكن لم يستغل ، لا من حيث مجرد زيادة مقدار المعونة الخارجية والأشكال الأخرى من التبادل بل ايضا لتحقيق زيادة أكبر في نوعيتها وفاعليتها .

ونختتم هذا الفصل بالقيام باستدارة كاملة لنعود من حيث بدأنا هذا التحليل وذلك بتأكيد الطبيعة العالمية الفريدة للأزمة التعليمية . وبالنسبة للشخص الذى يقبل هذه الفكرة كما تنطبق على بلدان أخرى ، ولكنه ينكر انها تنطبق أيضا على بلده ، فاننا نقول له انك قد تكون عن حق ، ولكننا نستحثك بالرغم من هذا أن تنظر الى موقفك التعليمى في بلدك نظرة جديدة وناقدة اذ قد يواجه نظامك التعليمى الأزمة في وقت أسرع مما تتوقع . وفي النهاية نقول للجميع انه اذا كانت النظم التعليمية الأخرى التى ينبغى أن تخدم الأغلبية الساحقة من مواطنى كوكبنا الذى نعيش عليه واقعة في أزمة حادة ، فانه لايمكن لأى دولة مهما كان نظامها التعليمى ومهما كانت غنية أن تنأى عن نتائج هذه الأزمة ، ولذلك فان الأزمة التعليمية في كل مكان هى مهمة كل انسان ومسئوليته .

الفصل الثامن

خاتمة

كيف ينظر قادة التعليم فى العالم إلى الأزمة

كيف يفكر قادة التعليم في العالم الذين يتطلعون الى مستقبل تعليمى أفضل في الأزمة التى عرضناها في الصفحات السابقة ؟ هل يجمعون على وجود أزمة في التعليم ؟ واذا كان الأمر كذلك فما هى اقتراحاتهم بصددها، وما الذى ينبغى عمله ازاء هذه الأزمة ؟

يمكن الاجابة عادة عن مثل هذه الأسئلة بطريق التخمين والتأمل وحدهما ، ولكن لحسن الحظ ثمة دليل ملموس يمكن أن نعول عليه في هذه الحالة . وهو يتمثل في رأى قادة التعليم في العالم . ولايمكن لأى انسان بطبيعة الحال أن يتحدث عن هؤلاء القادة جميعا ، غير أن قطاعا عريضا وكبيرا وبارزا من هؤلاء القادة قد فحص في الواقع جزءا معقولا من هذا الكتاب ، وناقش محتواه في مؤتمر التعليم الذى عقد في مدينة وليامزبرج في ولاية فريجينا والذى استمر عدة أيام وتوصل الى نتائج معينة ، واذا حكمنا على التقرير الملخص الذى قدمه رئيس المؤتمر الدكتور جيمس بركنز ، في ضوء ما لقيه من تقدير في اليوم الأخير من المؤتمر ، فاننا نستطيع القول بأنه نجح في اظهار الاجماع بين المؤتمرين ، وفي التعبير عن اتفاق قوى بينهم .

التقرير التلخيصي لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧

اشترك في المؤتمر العالمى لبحث أزمة التعليم في العالم مائة وخمسون رائدا من رواد التربية وقادة التعليم في ٥٢ دولة ، وقد عقد المؤتمر في مدينة وليامزبرج بولاية فريجينا في أكتوبر ١٩٦٧ . وقد رأى هؤلاء القادة أن العصر الحاضر يتطلب اعادة تقدير امكانيات التعليم بحيث تستطيع مواجهة مطامح الشعوب المتزايدة والمتصاعدة في كل مكان نحو حياة أفضل وحرية أكثر .

وقد وافق المؤتمر على القضايا الآتية كأساس للعمل البناء :

١ ـ ان التعليم أصبح اليوم شغلا شاغلا وأساسيا لكل دولة في العالم ، ويمكن أن تنفذ الخطط التعليمية بأقصي قدر من النجاح اذا وضعت وراعت التنسيق في علاقاتها بالنظم التعليمية وبالخطط التربوية في الدول الأخرى .

٢ ـ لم يعد من الممكن النظر الى التعليم داخل كل دولة باعتباره سلسلة من المشروعات والأعمال المتصلة يتم تنفيذها في مستويات مختلفة وبأهداف مستقلة كل منها عن الآخر . وينبغى أن ينظر الى التعليم داخل كل مجتمع باعتباره كلا موحدا ، أجزاؤه متوازنة ، وهذا التوازن بدوره يعكس متطلبات المجتمع والموارد المتوافرة لمواجهتها .

٣ ـ ان هناك بالضرورة أزمة في قدرة التعليم على تكييف الأداء بما يتناسب مع التوقعات وتتخذ هذه الأزمة شكلين : أولهما ، عدم التناسب الشائع في دول العالم بين آمال الأفراد وحاجات المجتمع من ناحية وقدرات النظم التعليمية من ناحية أخرى . والشكل الثانى عدم تناسب كبير بين الدول النامية التى تواجه قيودا قاسية تتمثل في النقص الهائل في مواردها، والدول المتقدمة التى تنشغل انشغالا زائدا بحاجتها الداخلية .

٤ ـ انه في جميع الدول الغنى منها والفقير على السواء ، تحتاج البرامج التعليمية والأجهزة والادارة وعملية التعلم ذاتها الى اهتمام أكبر ينصب مباشرة على وسائل احلال التجديد محل الجمود ، والطرق الجديدة والجراة محل الأفكار والطرق التقليدية التى عفى عليها الزمان .

ويعتقد المؤتمر أن هذه المسلمات ينبغى أن يقبلها كل من المربين والمجتمع الذى يقف من ورائهم ويدعمهم اذا أريد للتعليم أن ينهض ، وأن يعلو فوق الاتجاه القائل « دع الأمور تجرى كما هى عليه » ، وأن يضطلع بالآمال التى يتطلبها مستقبل الانسانية .

ومع المحافظة على هذه المسلمات مصونة في العقل وآمنة ينتقل المؤتمر الى الأعمال المطلوبة لتحسين التعليم وتطويره في ستة مجالات هى ، البيانات التعليمية ، الادارة والبناء التعليمى ، المعلمون والتلاميذ ، محتوى المنهج وطرق التدريس ، والموارد المالية للتعليم ، والتعاون الدولى .

أولا : البيانات التعليمية :

لكى يطور النظام التعليمى نفسه ينبغى أن يعى الأعمال التى يقوم بها ، وأن يدرك مستوى جودة هذه الأعمال . وفضلا عن ذلك فانه اذا أريد للمجتمع ان يقوى ويطور نظامه التعليمى ، فانه ينبغى أن تكون الحقائق الأساسية في متناول أيدى كثير من الأفراد الى جانب توافرها للمربين . ولذلك فان المؤتمر يوصي بما يأتى :

١ — ينبغى على كل نظام تعليمى أن يجمع بانتظام معلومات وبيانات دقيقة وحديثة عن المعلمين والتلاميذ والدخل والانفاق التعليمى ، وأن يحلل هذه البيانات وينشرها . ولذلك فانه لايستطيع الاستغناء عن رجال الاحصاء المدربين ، فاذا لم يتوافروا وجب أن يستعيرهم من أقطار أخرى، وفي حالة استعارتهم ينبغى أن يتم تدريب رجال احصاء من نفس الدولة ليحلوا محلهم .

٢ — ينبغى على كل نظام تعليمى أن ينشيء أجهزة فعالة لتقويم أدائه على أساس مستمر ، بغية البحث عن طرق معينة تكفل زيادة الخدمات التعليمية كما وكيفا في حدود الموارد المتاحة . وانارة الطريق للتجديدات والابتكارات الجديدة على اختلاف انواعها التى يحتاج اليها النظام التعليمى والتى تبشر بالخير وينبغى أن يبدأ مثل هذا التقويم بنظرة متسائلة نحو الاطار الشامل للتعليم مبتدئا بالمنهج ومنتهيا الى مايحدث من نشاط تعليمى واجراءات في حجرة الدراسة . فعلى سبيل المثال ، هل من الواجب أن يجلس التلاميذ في مواجهة المدرس ست ساعات في اليوم ؟ وهل لايزال التقسيم والتنظيم التقليدى للمادة العلمية مفيدا ؟ وفضلا عن ذلك فانه عند تصميم برامج تعليمية ، ومشروعات جديدة ينبغى أن يكون تقويم نجاحها جزءا لايتجزأ من تخطيط وبناء البرامج ذاتها .

٣ — والى جانب التقويم الذاتى المستمر ، ينبغى أن تخضع النظم التعليمية نفسها بين الحين والآخر الى فحص ودى ناقد من نظم أخرى خارجها . وقد ظهرت امكانية عمل مثل هذه المواجهة وظهرت قيمتها بوضوح في دراسات الريف التى أعدت لها وقامت بها منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

The Organization for Economic Co-operation and Development.

ويمكن للمناطق النامية من العالم أن تقوم بعملية مماثلة قوامها

للمتحيص المتبادل بين الأقطار المتجاورة من خلال اليونسكو ، أو من خلال اى منظمة اقليمية مناسبة .

٤ ــ ينبغى أن تتوفر المعلومات الصحيحة للمجتمع ذاته ، وعلى وجه الخصوص لقطاعات المجتمع التى تهتم أعمق اهتمام بالعمل التعليمى . وهذا الاهتمام يتطلب أمرين : اولهما . وجود وسائل محسنة يمكن بواسطتها أن تتوافر للبيانات والمعلومات الخاصة بالتعليم ، وهذه مسئولية التعليم نفسه ، والأمر الثانى فهم أفضل من جانب وسائل الاعلام ، كالصحف والتليفزيون والاذاعة وهى قنوات اتصال أساسية بين التعليم والجمهور . ومن الأهمية بمكان أن تستخدم وسائل الاعلام هذه محررين ومراسلين ذوى كفاءة عالية في المسائل التعليمية ، وعلى اتصال مستمر بعالم التعليم لمعرفة آخر ماتوصل اليه . وينبغى أن يكون لمثل هؤلاء المحررين مكانة في وسائل الاتصال هذه تعكس أهمية التعليم . وينبغى أن يلقى موضوع التعليم من الاهتمام والرعاية مثلما تلقاه اخبار الرياضة واخبار المال في وسائل الاعلام .

ثانيا : الادارة والبناء التعليمى :

ان الشرط اللازم لتحقيق اى نوع من التجديد والابتكار في القطاع التعليمى هو توافر ادارة عصرية جيدة على كل مستوى . ولتحقيق هذه الادارة العصرية ينبغى ان تتخذ الخطوات التالية : ــ

١ ــ ينبغى أن يكون تجنيد المديرين والاخصائيين اساسا من صفوف المعلمين وأساتذة الجامعة . ويمكن لأولئك الذين لديهم خبرة تدريسية والذين اظهروا موهبة في الأعمال الادارية أن يخدموا الادارة التعليمية على افضل نحو . كما يمكن في بعض الأحيان أن نجد مدراء أكفاء في مهن أخرى، وفي مثل هذه الحالة ينبغى اعادة تدريبهم بعناية للقيام بالأعمال التعليمية .

٢ ــ ولتدريب الموهبة الادارية ، ينبغى على كل دولة أن يكون لديها هيئة تدريس جامعية للادارة قادرة على تقديم برامج لاعداد الاداريين وتدريبهم قبل الخدمة واثناءها وينبغى على الجامعات في كل من الدول النامية والصناعية أن تدرس مختلف الطرق التى بواسطتها تستطيع أن تساعد على تغذية هذه الموهبة الادارية الثمينة ..

٣ — يعتبر التخطيط من الأعمال الأساسية للادارة ، ولقد أعطى اليونسكو أولوية عالية لهذا النشاط . وينبغى أن يستفاد من المعهد الدولى للتخطيط التعليمى International Institute for Educational Planning أكبر استفادة وأعظمها في هذا المجال .

٤ ـ تتم الادارة والتخطيط داخل الهيكل التعليمى ، وينبغى أن تسير الادارة الجيدة جنبا الى جنب مع الهياكل التعليمية التى صممت لأداء الأعمال المتخصصة التى يواجهها التعليم الآن . وينبغى أن يستجيب الهيكل التعليمى دائما للوظائف التى يقوم بها ، وعندما تتنوع وظائف التعليم نتيجة الاستجابة للحاجات المتغيرة ، فانه ينبغى أن تظل الهياكل التعليمية مرنة لكى تستقبل مايطرأ على المنهج من تغيرات جديدة ، ومايستحدث في التعليم من مستويات وأعمال متخصصة في الزراعة والعلم والتكنولوجيا وغيرها مما نحتاج اليه احتياجا ملحا . ومن المهم أن نلاحظ هنا حاجة أولئك الذين لايستطيعون الانخراط في البرامج الرسمية أو النظامية الى نوع مناسب من التعليم . ولايعكس التعليم النظامى في الدول الصناعية الآن بالقدر الكافي الحاجة للتعليم من أجل الحياة . وينبغى على الهياكل التعليمية النظامية أن توفر للتلاميذ مداخل الى التعليم ومخارج ميسورة ومقبولة بدرجة أكبر . فمثلا يمكن انشاء معاهد مدة الدراسة بها علمين بعد المرحلة الثانوية ، وبرامج تدريب مهنية للمتسربين الذين لم يتموا مرحلة دراسية معينة ، واعداد تعليم خاص بالمعوقين ثقافيا قبل الحاقهم بالمدارس .

وينبغى تخطيط وتنظيم برامج التدريب على العمل غير نظامية في الدول النامية . وينبغى أيضا اعداد المدارس التى تتيح فرصة تعليمية ثانية لأولئك الذين تركوا المدرسة لفترة طويلة وذلك قبل اعدادهم للعمل . وينبغى أن تخطط برامج الخدمات التعليمية الريفية وتنظم بحيث تكمل التعليم النظامى .

وفي جميع الدول ، ينبغى أن يتوافر قدر أكبر من البحث عن الطرق التى يتعلم بها الناس في جميع مراحل حياتهم . وينبغى أن يدرب المعلمون للعمل مع الكبار ومع التلاميذ الآخرين من ذوى الحاجات الخاصة . وينبغى أن يحظى التعليم خارج البناء النظامى باهتمام أكبر من قبل المخططين والباحثين ومن قبل المجتمع نفسه . وينبغى أن يستكشف التعليم عن

طريق التليفزيون وعن طريق الأشكال الأخرى من وسائل الاتصال الجمعية للمساعدة في التغلب على الاحباطات التى تعرض لها أولئك الذين اخفقت النظم التعليمية الشكلية في توفير التعليم لهم .

٥ ــ ينبغى أن تكون الجامعة باعتبارها على رأس النظام التعليمى متجاوبة على وجه الخصوص مع حاجات النظام التعليمى بأكمله ، ولكنها لاتستطيع أن تجدد اذا ماقيدتها وزارة مركزية تقييدا شديدا . ولايمكن أن تكون الجامعة مفيدة اذا لم تكن معدة لتخريج الطاقات الانسانية التى حسن اعدادها ، والتى يكون المجتمع في مسيس الحاجة اليها . والجامعة ايضا لاتستطيع أن تطور نفسها وتصبح عصرية دون توجيه ادارى قوى .

ثالثا : المعلمون والتلاميذ :

ان المعلم والتلميذ هما مركز العملية التعليمية . والحق أن كل شيء آخر ينبغى أن يستخدم لتقدمهما كأفراد ، ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على نحو بناء .

١ ــ ان اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات التعليمية في جميع الدول . غير أننا نجد في كثير من الحالات أن الرجال والنساء الذين يمكن أن يكونوا معلمين ومعلمات اكفاء منجذبين الى مهن اخرى لانخفاض مكافآت وحوافز التدريس نسبيا عن تلك المهن . وكذلك لأن ظروف العمل في التدريس لاتساعد على الارتفاع بمستوى الأداء . وينبغى أن يحصل أفضل المعلمين على رواتب مساوية لتلك التى يحصل عليها أفضل العاملين في المهن العليا في نفس الدولة غير أنه لتسويغ هذه الرواتب ينبغى أن يعمل المعلمون الأكفاء على أعلى مستوى للانتاجية . وهذا يعنى بالنسبة للمعلم الكفء وجوب تغيير الأفكار القديمة الخاصة بثبوت نسبة التلاميذ الى المعلم . وايجاد محكات جديدة لمستوى المرتبات تعتمد على الأداء والانتاجية بدلا من اعتمادها على الأقدمية المطلقة .

وينبغى أن يتوقع من المعلمين الأكفاء أن يلعبوا دورا هاما خارج حجرة الدراسة اذ ينبغى أن يصبحوا قوة اساسية وهامة في التنمية الاجتماعية ، وان يشاركوا في الامور الهامة لتحسين البيئات المحلية التى يعملون فيها . وينبغى أن يصبح كلا من المعلمين وحجرة الدراسة جزءا

متكاملا من العملية الاجتماعية التى تعمل على تنمية المجتمع وتطويره . وهذه الرسالة الاجتماعية القومية لايمكن تجاهلها في الدول الصناعية أو الدول النامية .

٢ ــ ان الاعداد السليم للمعلمين الذين يقومون بأعمالهم في مستويات مهنيــة جديدة يتطلب تعريفـــا جديدا لمعاهد وكليــات اعداد المعــلمين وتدريبهم . وينبغى على هذه المؤسسات أن تنغمس انغماســا عميقا في البحث والتجريب وأن تكون هى نفسها مراكز فعالة في التجديد التربوى . وينبغى أن توفر لها الامكانيات لنشر نتــائج البحوث التى تم اختبــارها وتمحيصها وأن تشجع التطبيق العلمى لها .

وينبغى على هذا المعاهد والكليات أن تكون وثيقة الصــلة بالمجتمع وتتأكد من أن عملها ملائم لاحتياجاته . وفي نفس الوقت وبدرجة مساوية ، ينبغى أن تحافظ على علاقاتها الوثيقة بالمدارس وبالمعلمين العاملين فيها بحيث لا تنعزل المدارس ولا معــاهد وكليات اعداد المعــلمين عن الأفكار الجديدة في المنــاهج أو عن البحث التربوى . ومهما اختلف الدور الذى تختاره لنفسها هذه المعاهد والكليات ، فينبغى أن يكون هذا الدور قوة دافعة لتغيير التعليم بحيوية وشــدة ولا تكون مجرد انعكاس للوضــع الراهن للتعليم .

٣ ــ وواضــح أن هذا النمط الجديد من المعــلمين هو من ذوى المستوى الانتاجى المرتفع والذى يحتاج في معظم الحالات الى استخدام التكنولوجيا الجديدة . وسوف يصبح التعليم المبرمج ، والتدريس على طريقة الفريق Team Teaching واستخدام الأفلام والراديو والتلفزيون من وسائل مهنة التدريس التى يتزايد استخدامها على الدوام . ولاينبغى أن تصبح التكنولوجيا بأية حال سيدة المعلم ومسيطرة عليه ، غير أن هذا لا يمكن التــأكد منه الا اذا اتخذ المعلم اتجاها ايجابيــا نحو اســتخدام التكنولوجيا وفق حاجاته ، واذا استخدمت التكنولوجيا استخداما سليما فقد تصبح أملا من آمالنا الأساسية لتحقيق تفاعل تعليمى مثمر بين المعلم الكفء وأعداد متزايدة من التلاميذ .

٤ ــ ينبغى أن يصبح التلاميذ أنفسهم جزءا أكثر فاعلية ونشاطا في العملية التعليمية بحيث يكون لهم دور كبير في الاسهام في ايقاف المدرسة على قدميها والمحــافظة عليها وسوف يكون أيضا إتجــاههم نحو نموهم

الشخصي عاملا حاسما في تعليمهم وتربيتهم . وبما أن التغير هو سمة هذا العصر ، فسوف يجد التلاميذ أنه من الضروري لهم الانخراط في نظام التعليم بدافعية أقوى للعمل المستقل ، وبحيث تتم تهيئتهم لتناول ومعالجةانواع مختلفة من أدوات التعليم الذاتي المتوافرة ، وأن يكونوا راضين وبالضرورة شغوفين بالعمل ، معتمدين على أنفسهم ، ومستعدين لاستخدام المدرسة لخدمة حاجاتهم النامية .

رابعا : محتوى المنهج وطرق التدريس :

ان قوى التغيير التى تؤثر تأثيرا شديدا على مدير المدرسة أو ناظرها ، وعلى المعلم والتلميذ لها أثرها الطبيعى على محتوى التعليم وطرقه على السواء . وهنا نجد أن التغيير والتجديد يقتضيان مقترحات معينة ملائمة نذكر منها ما يأتى :

١ ـ ينبغى أن يحتوى المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها في الحياة التى يواجهها حينما يتخرج فيها . وواضح أن من المهم للتلميذ في اقتصاد يغلب عليه الطابع الزراعى أن يتعرض لمنهج يعده للمهنة التى يحتمل أن يعمل بها . فاذا كان النظام التعليمى قانعا بتزويده بتعليم تقليدى كلاسيكى فانه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين . وفي مجتمع حضري من المهم بنفس الدرجة أن يتعرض التلميذ لمشكلات العالم الصناعى لأنه سرعان ما يغرق فيها . وكلما ازداد نضج المجتمع ، ازدادت الحاجة لتدريب خاص ، وكلما كان من الضرورى تغيير المنهج التقليدى المألوف حتى يشتمل على برامج متخصصة أكثر . ويصدق هذا على جميع المجتمعات . ومن المفيد على أية حال أن نحذر هنا من توجيه التعليم توجيها زائدا نحو الأغراض المهنية ، ذلك لأن هناك أدوات ذهنية أساسية معينة ينبغى أن يتعرض لها التلميذ ، ومعلومات أساسية معينة ينبغى أن يكتسبها لكى يصبح انسانا متعلما ومثقفا في العالم الحديث ، وحتى يستطيع تكوين صورة صحيحة عن نفسه وعن مجتمعه . وهنا كما هو الحال بالنسبة لبقية الأمور فان المسألة مسألة توازن ، غير أن جزءا من هذا التوازن يتطلب بالتأكيد اهتماما بالغا بملاءمة المنهج لكل من حاجات التلميذ وحاجات المجتمع .

٢ ـ ان المحتوى والأسلوب مسألتان ترتبط الواحدة منهما بالأخرى ارتباطا وثيقا ، وتؤثر كل منهما على الأخرى . ولابد من تقديم

وادخال الأســـاليب الجديدة بمجرد أن تتوافر الادوات والوســـائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية . وينبغى أن تصـــبح المدارس التجريبية وسيلة لجعـــل هذه الطرق مرئيةوواضحة ، تلك الطرق التى يمكن أن تطبق فيها التكنولوجيا التعليمية الحديثة في نظام مدرسي كامل . وسوف نحتاج الى برامج تدريب خاصة بأولئك الذين سوف يعملون على تحقيق التكامل التعليمى بين المنهج والتكنولوجيا . وعندما تتيح الأقمار الصناعية للاتصال آفاقا جديدة لتوفير تدريس جيد للتلاميذ في جميـــع انحاء العالم ، فانه لابد للمنهج ولطرق التدريس أن تكيف نفسها لتتناسب مع هذه المصادر الجديدة للتعليم والتعلم .

٣ ــ وتلقى هذه التطورات ضوءا على اهمية البحث العلمى في جميع مجالات الحاجات التعليمية على اختلافها ، كما تبرز في نفس الوقت هذه الأهمية . ولقد اقترح السيد رينيه ماهيو المدير العام لليونسكو امكانية استخدام ٣٪ من الميزانية التعليمية استخداما ملائما على البحث العلمى . أما وأن يبقى التعليم وتظل وسائله في مؤخرة صفوف الصناعات اليدوية فذلك ترف لم يعد التعليم في وقتنا الحاضربقادر على أن يتحمله . غير أن ثمن التجديد النــاجح ســيكون بحوثا علمية متزايدة . ولقد قلنا ان التعليم هو المشروع الوحيد الذى يرمى بعيدا بخبرته ، وينبغى أن تفحص هذه الخبرة وأن تتوافر على اساس عالمى بحيث يســتطيع الناجحون في عمل من الأعمال أن ينقلوا خبرتهم لتكون في خدمة الآخرين

خامسا : الموارد المالية للتعليم :

ولا يمكن تحقيق التحسينات المقترحة بالتأكيد دون توافر موارد مالية اضافية تخصص للتعليم . ولذلك ينبغى أن تستكشف عدة مصادر للتمويل .

١ ــ لقد بينا مرات كثيرة وفي وضوح أن تخصيص الموارد المـــالية للتعليم قرار ســـياسي في اساسه يتخذ في مواجهـــة مطالب اخرى ملحة تتنافس كلها للحصول على نصيب اكبر من الميزانية القومية . وتبلغ قيمة الموارد المخصصة حاليا لوسائل الدفاع في العالم حوالى ١٥٠ بليون دولار من ميزانيات دول العالم . وواضح انه يمكن احداث زيادة كبيرة في موارد التعليم في العالم اذا كانت الدول على اســـتعداد لتحويل قدر من الموارد المخصصة حاليا لبرامج الدفاع الى التعليم . وفي رأينا ان اعادة تخصيص

١٠٪ من موارد الدفاع للتعليم سوف يجعل في الامكان تحقيق كثير من الاجراءات التى أوصينا بها .

ومن المؤسف أن اعادة النظر في توزيع هذه الموارد وفقا لأولويات احتياجات دول العالم لم يتحقق حتى الآن . والحق أنه قد يكون من بين اكثر الأعمال اهمية في تدعيم التربية أن نجعل التعليم مثار اهتمام وعناية بحيث يحل محل الخوف والتوتر وسوء الفهم الذى يكمن وراء كثير من الصراعات الدولية .

وتخصص اكبر الميزانيات للتسليح بطبيعة الحال في الدول الصناعية المتقدمة ، وعند اعادة توزيع الأولويات الداخلية ينبغى الاهتمام مباشرة بالمصادر المتزايدة التى تحتاج اليها الدول النامية . ولقد أوصي « رينيه ماهيو » أن يضاعف البليون دولار التى تقدمه الدول المتقدمة للدول النامية في العالم لخدمة الأغراض التعليمية ، وهذا بالتأكيد شيء يمكن تحقيقه الآن .

٢ ــ وبالاضافة الى ذلك فان الموارد المالية المخصصة لتدعيم التربية والتعليم لم تستغل الى حد كبير . وينبغى أن تتم مراجعة هذه الموارد مراجعة دقيقة بالنسبة لكل دولة . وان يعاد فحص القوانين الضريبية لتشجيع استمرار تدفق الأموال الخاصة لخدمة الأغراض التعليمية . وكذلك فان المنح والعطايا التى تقدمها المؤسسات الصناعية والتى يتبرع بها خريجو الجامعات على سبيل المثال لم توضع موضع الاهتمام والاعتبار في معظم الدول . ويمكن أن تفرض الضرائب على أصحاب الأعمال لتعزيز وتدعيم التدريب الفنى وبرامج الشباب ويمكن أيضا أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة انتقالية ، وان تكون هناك منحا دراسية لغير القادرين على دفع مصروفات التعليم . ومثل هذه الموارد ليست هامة باعتبارها مخصصات مالية اضافية فحسب ، فهى أيضا تحقق توازنا يقلل من السيطرة المبالغ فيها من قبل الدولة على التعليم .

٣ ــ وينبغى أن تستخدم الموارد المتاحة والمتوافرة الآن بحكمة وعلى نحو فعال . ويمكن عمل الشيء الكثير باستخدام مخصصات مالية محدودة وخيال خصب غير محدود . ويمكن أن توظف الأموال التى تخصصها الحكومات المركزية في ايجاد حوافز لانشاء مدارس جديدة . ويمكن أن تستغل الطاقة المقيدة والمهارة المحصورة في البيوت والمصانع وربما في

السجون في خدمة الحاجات التعليمية دون أن يكلفنا ذلك كثيرا . ويمكن أن يتحد عدد كبير من المؤسسات التعليمية الصغيرة لتكوين عدد أقل من مؤسسات أكبر أكثر جودة ومع تحقيق اقتصاد كبير في النفقات . وينبغى أن تتوافر التكنولوجيا التى تقلل من ضرورة انشاء صور متكررة من مكتبات أو معامل غالية الثمن باهظة التكاليف .

ومهما حدث من زيادة في الموارد المالية ، فلن يتوافر المال الكافي لاشباع وارضاء مطامح أولئك الذين يريدون تحسين النظم التعليمية ورفع كفايتها . وقد تكون التوقعات مبالغ فيها وأكثر مما تستطيع تحقيقه الموارد المتوافرة غير الكافية ، وما لم نعمل على ايجاد توازن بين التوقعات والموارد المتاحة فانها بمضي الزمن سوف تؤدى الى خلق الأوهام والأحلام الكاذبة . وقد تهيىء المسرح لظهور زعيم سياسي يبيع للجماهير على نحو سريع اجراءات اصلاحية سريعة يمكن أن تحطم النظم التعليمية نفسها التى نحاول بناءها . ولذا تقع على السياسيين مسئولية خاصة في ممارسة الضبط والنظرة الواقعية عند القيام بحملاتهم الانتخابية وتقديم وعودهم بشأن اصلاح التربية والتعليم .

سادسا : التعاون الدولى :

على الرغم من أن المساعدة المالية الخارجية ليست الا جزءا من كل في مجال التعاون التعليمى الدولى ، الا أنه جزء استراتيجى بالغ الأهمية . ومع ذلك ففى نفس الوقت عندما تكون الدول النامية في مسيس الحاجة الى المساعدة الخارجية فانها تظهر علامات الاحتجاب والتقاعس . ومن الضرورات الملحة أن يزيد الحجم الكلى لهذه المساعدة بالنسبة للعالم كله من مستواه الحالى الذى يبلغ ما يقرب من بليون دولار في السنة ليرتفع ويتضاعف خلال ثلاث سنوات أو خمس سنوات من الآن . ومثل هذه الزيادة يمكن تحقيقها تماما اذا توزعت بين الدول المانحة واذا توافرت لديها الارادة والرغبة في أن تواصل الاضطلاع بهذه التكاليف .

غير أنه لا يكفى مجرد رفع مستوى المساعدة الخارجية ، اذ يساوى هذا في الأهمية أن نجعل مثل هذه المساعدة أكثر كفاية ، ويمكن أن يتم هذا وفق ما يلى :

١ ـ ينبغى أن يصوغ الطرفان ، الطرف المانح لهذه المساعدة ،

والطرف المستفيد منها معا استراتيجية محكمة ، وأن يحددا أولويات معينة لاستخدام هذه المساعدات .

٢ ـ ينبغى أن يتوافر نظام للتقويم المنظم للمشروعات المختلفة التى تحصل على المساعدة الخارجية ، لكى تتوصل الى موجهات للعمل في المستقبل .

٣ ـ ينبغى أن يتحقق أفضل انسجام وتنسيق بين المساعدات التى ترد من مصادر مختلفة .

٤ ـ ينبغى أن يكون لدى الدولة المستفيدة خطة واضحة للتنمية التعليمية .

ان الأولويات التعليمية من حيث استخدام المساعدة الخارجية سوف تختلف ولا شك من دولة الى أخرى ، غير أن العوامل التى ناقشناها هنا ينبغى أن تدخل في التخطيط التربوى والتجديد ومراجعة المنهج وتدعيم الادارة التعليمية وجعلها عصرية . وكذلك في تطوير نظم اعداد المعلم والمواد التعليمية ، والمكتبات ، والتطوير الريفى وزيادة الانتاجية الزراعية والتعليم من أجل التفاهم العالمى .

ان البرامج الأساسية الدولية كاليونسكو ورابطة التنمية العالمية للبنك الدولى World Bank's International Development Association وبرنامج هيئة الأمم المتحدة للتنمية ، متميزة تماما ولها امكانيات التكيف مع استراتيجية واضحة . ومن الملاحظ أنه في البرامج والاتفاقيات الثنائية ـ وهذه تقرب من ٩٠٪ من الحجم الكلى للاتفاقيات ـ أن المساعدة التعليمية تدخل في اشكال أخرى من المساعدات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية متشابكة معها بحيث يصعب التمييز بينها وبين المساعدات الأخرى . وما لم يكن للمساعدة التعليمية ذاتية واضحة متميزة ومرئية بوضوح ، فانه لن يكون في الامكان ان يقوم عليها استراتيجية عقلانية ، وان نحقق الحد الأقصي للدعم الجماهيرى من جانب الدول المانحة .

ان لكل من اتفاقيات المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف مزاياها ونواحى قصورها في نفس الوقت . وهناك على أية حال وضع ثالث متوسط لم يجرب بعد ، وينبغى أن يتم استكشافه بجدية في مجال التعليم .

وهذا الوضع يتطلب استخدام جماعات استشارية من هيئات مشتركة على المستوى القومي والدولي تنسق جهودها نحو تحقيق حاجات كل دولة بمفردها من الدول النامية الكبيرة ، أو بين مجموعات من الدول النامية الصغيرة .

ونؤكد في نهاية حديثنا عن أزمة التعليم في العالم المعاصر حقيقة سبق ان اكدناها في البداية وهى أن التعليم قد أصبح عملا عالميا وموضع اهتمام مشترك واعتماد متبادل بين جميع دول العالم . ولا شك أن دول العالم اذا ما اتحدت جهودها في هذا المجال فسوف تستطيع أن تسيطر على ازمة التعليم التى تؤثر فيها جميعها ، الأمر الذى لا يمكن تحقيقه اذا ما واجهتها كل دولة بمفردها .

وقد يكون من الملائم وعالمنا يدخل الثلث الأخير من القرن العشرين أن نقترح تخصيص عام دولى للتربية والتعليم تحت الرعاية المناسبة . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن تركيز اهتمام العالم في عام واحد سوف يحل أزمة التعليم ، لأنها كما نعتقد سوف تستمر — حتى في احسن الأحوال — لسنوات قادمة . غير أن الجهد المشترك يستطيع أن يحرك الطاقات ويحث على القيام بمبادآت تعطى لهذا الموضوع الأولوية الخاصة التى يستحقها في كل مكان من العالم (١) .

***

(١) خصصت منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية .

الملاحق

الملحق رقم (١)

اتجاهات القيد فى مناطق مختلفة من العالم (١٩٥٠ = ١٠٠)

المنطقة	التعليم الابتدائى		التعليم الثانوى		التعليم العالى	
	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣
العالم	١٤٠	١٥٧	١٧٢	٢١٠	١٧٩	٢٣٠
أوروبا	١١٤	١١٩	١٦٠	١٨٦	١٦١	٢١١
أمريكا الشمالية	١٤٢	١٥٣	١٦١	١٩٢	١٥٧	١٩٧
أفريقية	٢٢٣	٢٧٣	٢٧١	٣٦٤	٢٦٧	٣٤٥
غرب	٢٩٨	٣٥٦	٣٨٨	٦٠٠	٧٢٢	١٦٢٢
شرق	٢١٠	٢٥٩	٣٠٦	٤٤٩	٧٠٠	١٠٨٣
وسط	٢٠٣	٢٦٨	٣٦٦	٦٤١	—	—
شمال	٢٣٠	٢٩١	٣٣٢	٤٠٧	٣٠٢	٤٠٠
أمريكا اللاتينية	١٧٥	٢٠٣	٢٢٧	٣٢٥	٢٠٣	٢٦٢
الاستوائية	١٩٣	٢٢٩	٢٥٥	٣٦٩	٢٠٥	٢٨٠
الوسطى	١٨٦	٢٣٠	٢٥٥	٤٠١	٢٢٠	٣١١
المعتدلة	١٣٤	١٤٤	١٨٤	٢٣١	٢١٣	٢٥٥
الكاريبية	١٦٦	١٧٤	١٩٩	٣١١	١٥١	١٨٠
جنوب آسيا	١٧٥	٢٠٤	٢١٣	٢٦٧	٢٤٠	٢٧٣
وسط جنوب	١٨١	٢١٤	١٩٩	٢٥٠	٢٦٦	٢٧٨
جنوب شرق	١٦٠	١٨١	٢٧١	٣٣٢	١٧٩	٢٣٧
جنوب غرب	٢٠١	٢٤٩	٣٤١	٤٤٩	٢٨٧	٤٢٠

Source : Computed from the data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 105-107.

الملحق رقم (٢)

اتجاهات القيد فى الولايات المتحدة الأمريكية (بالآلاف)

السنة	الصفوف ١ — ٨ ورياض الأطفال	الصفوف ٩ — ١٢	التعليم العالى	المجموع
١٨٩٩ - ١٩٠٠	١٦٢٦١	٦٩٩	٢٣٨	١٧١٩٩
١٩٠٩ - ١٩١٠	١٨٥٢٩	١١١٥	٣٥٥	١٩٩٩٩
١٩١٩ - ١٩٢٠	٢٠٩٦٤	٢٥٠٠	٥٩٨	٢٤٠٦٢
١٩٢٩ - ١٩٣٠	٢٣٧٤٠	٤٨١٢	١١٠١	٢٩٦٥٣
١٩٣٩ - ١٩٤٠	٢١١٢٧	٧١٣٠	١٤٩٤	٢٩٧٥١
١٩٤٩ - ١٩٥٠	٢٢٢٠٧	٦٤٥٣	٢٦٥٩	٣١٣١٩
١٩٥٩ - ١٩٦٠	٣٢٤١٢	٩٦٠٠	٣٢١٦	٤٥٢٢٨
١٩٦٥ - ١٩٦٦	٣٦٠٠٠	١٣٠٠٠	٥٥٠٠	٥٤٥٠٠

Source : U.S. Dept. of Health, and Welfare, Digest of Educational Statistics, 1966 edition (Washington, D.C., 1966).

الملحق رقم (٣)

اتجاه القيد فى الاتحاد السوفيتى (بالآلاف)

مستوى التعليم	القيد			عدد التلاميذ لكل من السكان ١٠٬٠٠٠		
	١٩١٤	١٩٤٠	١٩٦٦	١٩١٤	١٩٤٠	١٩٦٦
عام	٩٦٥٦	٣٥٥٥٢	٤٨١٧٠	٦٠٧	١٨٦٤	٢٠٤٠
مهنى	١٠٦	٧١٧	١٩٦١	٧	٣٨	٨٣
ثانوى متخصص	٥٤	٩٧٥	٣٩٩٤	٣	٥١	١٧٠
العالى	١٢٧	٨١٢	٤١٢٣	٨	٤٢	١٧٥
المجموع	٩٩٤٣	٣٨٠٥٦	٥٨٢٤٨	٦٢٥	١٩٩٥	٢٤٦٨

Source : Nozhko, et al., op. cit.

الملحق رقم (٤)

النسبة المئوية للمتقدمين للالتحاق بالمدارس الفنية والتجارية الثانوية في النمسا ورفضت طلباتهم لعدم وجود أماكن كافية رغم استيفائهم لشروط الالتحاق

السنة	على مستوى النمسا بأكملها	فيينا
١٩٥٦ - ٥٥	١٥,٤	٢٩,١
١٩٥٧ - ٥٦	٧,٧	١٦,٤
١٩٥٨ - ٥٧	٢,٧	١٥,٩
١٩٥٩ - ٥٨	٢٢,٢	٣٢,٣
١٩٦٠ - ٥٩	٦,٦	٣,٦
١٩٦١ - ٦٠	٦,٤	٨,٠
١٩٦٢ - ٦١	٨,٤	١١,٠
١٩٦٣ - ٦٢	٩.٧	١٢,٧
١٩٦٤ - ٦٣	٣,٧	٣,٧
١٩٦٥ - ٦٤	٤,٦	١,٩

تتراوح نسبة الذين لم يجدوا أماكن لهذا التعليم في النمسا من ٢,٧ إلى ٢٢,٢ في الفترة ما بين ١٩٥٥-١٩٥٦ ، ١٩٦٤-١٩٦٥ .

Source : OECD, Educational Planning and Economic Growth. Austria, 1965-1975, op. cit.

الملحق رقم (٥)

النمو السكانى للأفراد فى سن التعليم (٥ – ١٤ سنة) فى مناطق مختلفة من العالم

١٩٦٠ = ١٠٠.

المنطقة	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
العالم	١٠٥و٩	١٢٢و٣	١٣١و٧	١٤٢و٢
أمريكا الشمالية	١١٠و٣	١١٥و٣	١١٦و٧	١٢٥و٧
أوربا	١٠٢و٢	١٠٣و٧	١٠٢و٣	١٠١و٨
الاتحاد السوفييتى	١١٦و٠	١١٨و٥	١١٢و٧	١١٢و٢
أفريقية	١١٢و٧	١٢٧و٠	١٤٤و٧	١٦٦و٧
شمال	١١٤و٥	١٣١و٩	١٥٤و٣	١٨١و٠
غرب	١١٤و٥	١٣٢و٥	١٥٣و١	١٨٠و١
جنوب	١١٣و١	١٢٩و١	١٤٨و٢	١٧٠و١
وسط	١٠٧و٧	١١٧و٩	١٣١و٩	١٤٩و١
شرق	١١٠و٦	١١٨و٤	١٢٩و٠	١٤٧و٤
أمريكا اللاتينية	١١٧و٧	١٣٨و٣	١٥٧و١	١٧٩و٥
الوسطى	١٢٢و٢	١٤٣و٨	١٦٧و٧	١٩٨و٩
الجنوبية الاستوائية	١١٨و٩	١٣٩و٤	١٦٢و٤	١٨٥و٩
الكاريبية	١١٢و٢	١٢٦و٣	١٤٢و٤	١٥٨و٣
الجنوبية المعتدلة	١٠٧و٩	١١٦و٤	١٢٥و٢	١٣٢و١
شرق آسيا	١٠٧و٧	١١١و٧	١١٥و١	١١٩و٨
	١٠٩و٩	١١٤و٧	١١٨و١	١٢٢و٤
اليابان	٨٤و٠	٧٧و٠	٧٦و١	٧٩و٧
دول أخرى	١٢٣و٤	١٣٩و٦	١٥٣و٣	١٦٥و٥
جنوب آسيا	١١٧و٤	١٣٤و٨	١٥١و٧	١٦٦و٤
جنوب شرق	١٢٢و٤	١٤٢و٦	١٥٩و٢	١٧٥و١
جنوب غرب	١١٥و٠	١٢٨و٦	١٤٦و٣	١٧٢و٤
وسط جنوب	١١٥و٥	١٣٢و٥	١٤٩و٣	١٦٢و٤
أوقيانوسى	١٠٩و٦	١١٧و٧	١٢٤و٨	١٣٤و١

Source : Computed from data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 24-27.

تابع الملحق رقم (٥)

فى حالة الاتحاد السوفيتى من المناسب اعتبار الفئة العمرية من٧ــ ١٥ سنة رغم أنه يصعب فى هذه الحالة إجراء مقارنة عالمية ، والأرقام الموضحة فى الجدول الآتى قدرت من مصادر رسمية بواسطة المعهدالدولى للتخطيط التعليمى .

الفئة العمرية	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
الأفراد فى سن من ٧ــ ١٥ (بالآلاف)	٣٢٨٩٧	٤١٠٢٨	٤٢٧٦٢	٤٠٦١٤	٣٦٤٠٦
الدليل	١٠٠	١٢٥	١٣٣	١٢٣,٥	١١٠,٥

الملحق رقم (٦)

معدل وفيات الأطفال فى بعض الدول من ١٩٥٠ – ١٩٦٤

(عدد وفيات الأطفال أعمار أقل من سنة بالنسبة لكل ١٠٠٠ مولود حى)

الدولة	١٩٥٠–١٩٥٤	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٤
الدول النامية :				
بورما	٢٤٠,٣	١٤٨,٨	—	١٢٨,١
كولومبيا	١١٣,٣	٩٩,٨	٨٨,٢	—
جامبيا	١٠٤,٩	٦٦,٩	٦٨,١	٥٩,٤
السلفادور	٨١,٨	٧٦,٣	٤٧,٧	٦٥,٥
هندوراس	٦٥,٤	٥٢,٠	٦٧,٠	—
هونج كونج	٨١,٨	١٤,٥	٣٣,٠	٢٦,٤
مدغشقر (المحيط الهندى)	٩١,٩	٦٩,١	—	٧٦,٣
موريشيس	٨٣,١	٦٩,٥	٥٩,٣	٥٦,٧
المكسيك	٩١,٨	٧٤,٢	٦٧,٧	—
نيكاراجوا	٧٦,٧	٧٠,٢	٥٤,٤	٥٣,٩
	١٣٨,٩	٨٣,٣	٧٠,٣	٧٤,٢
سنغافورة	٦٩,٤	٣٤,٨	٢٧,٩	٢٩,٧
فنزويلا	٧٥,٠	٥٣,٩	٤٧,٩	—
الدول الصناعية :				
فرنسا	٤٦,٢	٢٧,٤	٢٥,٤	٢٣,٣
جمهورية ألمانيا الفيدرالية	٤٩,٣	٣٣,٨	٢٥,٢	٢٣,٨
السويد	٢٠,٠	١٦,٦	١٥,٤	١٤,٢
الاتحاد السوفيتى	٧٥,٢	٣٥,٠	٣٠,٩	٢٩,٠
المملكة المتحدة	٢٩,٠	٢٢,٥	٢١,٨	٢٠,٦
الولايات المتحدة الأمريكية	٢٨,١	٢٥,٩	٢٥,٢	٢٤,٨

Source : United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1961, 1964 and 1965.

تابع ملحق (٦)

مقارنة معدلات الوفيات العمر المختلفة للسكان فى جنوب أفريقية من الأفريقيين والأسيويين والمستوطنين الأوربيين .

فئات العمر	ذكور			إناث		
	الأوربى	الآسيوى	الأفريقى	الأوربية	الآسيوية	الأفريقية
٠ — ٤	١	٢٫٤	٦٫٥	١	٢٫٢	٧٫٥
٥ — ٩	١	١٫٤	٢٫٤	١	٣٫٠	٣٫٢
١٠ — ١٤	١	١٫٧	١٫٨	١	١٫٥	٣٫٠
١٥ — ١٩	١	١٫٣	١٫٧	١	٣٫٢	٤٫٢
٢٠ — ٢٤	١	٠٫٩	١٫٥	١	١٫٩	٣٫١
٢٥ — ٢٩	١	١٫١	٢٫٤	١	١٫٩	٢٫٦
٣٠ — ٣٤	١	١٫١	٢٫٣	١	١٫٩	٣٫٣
٣٥ — ٣٩	١	١٫٠	٢٫٣	١	٢٫١	٣٫٦
٤٠ — ٤٤	١	١٫١	١٫٩	١	١٫٨	٢٫١
٤٥ — ٤٩	١	١٫٧	١٫٩	١	٢٫٢	٢٫١
٥٠ — ٥٤	١	١٫٤	١٫٧	١	١٫٩	١٫٩
٥٥ — ٥٩	١	١٫	١٫٣	١	١٫٩	١٫٥
٦٠ — ٦٤	١	١٫٢	١٫٤	١	٢٫٢	٢٫٠
٦٥ — ٦٩	١	١٫٤	١٫٢	١	٣٫٠	١٫٦
٧٠	١	١٫٢	١٫٠	١	١٫٦	١٫٢

Source : Figures computed from data given in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964.

تابع ملحق (٦)

معدلات الوفيات وفقاً لأعمار السكان فى جنوب أفريقية من الأفريقيين والأسيويين والمستوطنين الأوربيين ١٩٦١ (بالآلاف)

فئات العمر	أفريقيون		آسيويون		مستوطنون أوربيون	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٠ — ٤	٥٠,٥	٤٦,٠	١٨,٨	١٤,٠	٧,٨	٦,١
٥ — ٩	١,٧	١,٦	١,٠	١,٥	٠,٧	٠,٥
١٠ - ١٤	١,١	١,٢	١,٠	٠,٦	٠,٦	٠,٤
١٥ — ١٩	٢,٢	١,٧	١,٧	١,٣	١,٣	٠,٤
٢٠ — ٢٤	٣,٨	٢,٥	١,٨	١,٥	٢,٦	٠,٨
٢٥ — ٢٩	٥,	٣,١	٢,٤	٢,٣	٢,١	١,٢
٣٠ — ٣٤	٦,٤	٤,٦	٣,١	٢,٧	٢,٨	١,٤
٣٥ — ٣٩	٨,٠	٦,٨	٣,٧	٣,٩	٣,٥	١,٩
٤٠ — ٤٤	١٠,٧	٦,٦	٦,٥	٥,٧	٥,٦	٣,٢
٤٥ ، ٤٩	١٥,٢	٩,١	١٤,٢	٩,٤	٨,٠	٤,٣
٥٠ — ٥٤	٢٢,٥	١٤,٠	١٨,٧	١٣,٧	١٣,١	٧,٣
٥٥ — ٥٩	٢٦,٢	١٢,٦	٢٦,٦	٢٠,٠	٢٠,٦	١٠,٨
٦٠ — ٦٤	٤٢,٤	٣٤,٦	٣٧,٤	٣٧,٦	٣٠,٧	١٧,٠
٦٥ — ٦٩	٥٤,٦	٤٠,٨	٦٤,٢	٧٥,٤	٤٦,٣	٢٥,٢
٧٠	١٠٧,٥	٩٤,٠	١٣٥,٦	١٣٥,٦	١٠٥,٦	٧٦,٧
جميع الفئات	١٦,٧	١٤,٢	٨,٦	٦,١	٩,٩	٧,٣

تابع ملحق رقم (٦)

مقارنة بين تكوين السكان على أساس العمر فى الدول الصناعية و الدول النامية

جماعات عمرية متجمعة	الدول الصناعية: جمهورية ألمانيا الفيدرالية	الدول الصناعية: فرنسا	الدول الصناعية: الولايات المتحدة	آفريقيا: غانا	آفريقيا: النيجر	آفريقيا: المغرب	آسيا: جمهورية الصين	آسيا: جمهورية كوريا	آسيا: الهند	امريكا اللاتينية: كوستاريكا	امريكا اللاتينية: هندوراس	امريكا اللاتينية: نيكاراجوا
صفر – ٤	٨٣٥	٨٦٨	١٠٧٦	١٩٢٧	١٧٣٤	١٨٨٧	١٦٩٠	١٦١١	١٥٠٦	١٨٣٦	١٨١٢	١٨٢٣
صفر – ٩	١٥٥٣	١٧٢٩	٢١٣١	٣٤٤٢	٣٥٧٣	٣٤٩٧	٣٢٦٤	٣١٤٠	٢٩٧٩	٣٤٨٩	٣٣٦٩	٣٥٥٨
صفر – ١٤	٢٢٤١	٢٦٢١	٣٠٨٩	٤٤٥٤	٤٥٤٩	٤٤٢٩	٤٦٠٥	٤٢٣٤	٤١٠٢	٤٧٦٤	٤٥٦١	٤٨٣٦
صفر – ١٩	٢٨٦٠	٣٣٢٨	٣٩٣٧	[١] ٥٢٥٩	[١] ٥٣٠٤	[١] ٥٠٥٠	[١] ٥٤١٦	[١] ٥١٧٩	١٩١٩	[١] ٥٧٣٧	[١] ٥٤٩٣	[١] ٥٨٠٥
صفر – ٢٤	٣٦٩٦	٣٩٢١	٤٦٢١	٦١٣٧	٦١٩٢	٥٨٢٨	٦٠٨٨	٦٠١٣	[١] ٥٧٧٠	٦٥١١	٦٢٩٢	٦٥٨٢
صفر – ٢٩	٤٤٤٨	٤٥٨٤	[١] ٥٢٠٤	٧٠٠٧	٧٠٩٤	٦٦٥٢	٦٨١٨	٦٧٧٧	٦٦٠٤	٧١٤٥	٦٩٥٢	٧٢٩٠
صفر – ٣٤	[١] ٥١٢٨	[١] ٥٢٩٢	٥٧٨٦	٧٧٣٣	٧٧٧٨	٧٣٧٥	٧٤٩٠	٧٣٩٥	٧٣٠٦	٧٧٢٢	٧٥١٠	٧٨٣٢
صفر – ٣٩	٥٧٩٥	٥٩٩٤	٦٤٢١	٨٢٩٤	٨٣١٥	٧٩٢٦	٨٠٨٣	٦٩٤٤	٧٨٨٦	٨٢٢٨	٧٩٩٦	٨٣٨٩
صفر – ٤٤	٦٤٠٨	٦٥٦٣	٧٠٦٧	٨٧٥٧	٨٧٥٤	٨٤٤١	٨٥٧٥	٨٤١٢	٨٤٠٧	٨٦٢٩	٨٣٧٣	٨٧٦٤
صفر – ٤٩	٦٩٤١	٧٠٦٥	٧٦٥٧	٩٠٨١	٩٠٩٣	٨٧٤٠	٨٩٧٦	٨٨٢١	٨٨١٩	٨٩٦٨	٨٦٨٤	٩٠٧٥
صفر – ٥٤	٧٦٤٣	٧٦٨٨	٨٢٠١	٩٣٤٧	٩٣٧٣	٩١٠٣	٩٣٢٢	٩١٥٢	٩٢٠٨	٩٢٧٧	٨٩٤٢	٩٣٤٢
صفر – ٥٩	٨٣١٤	٨٢٨٧	٨٦٧٠	٩٥٠٧	٩٥٧٥	٩٢٥٩	٩٥٧٠	٩٤٢٧	٩٤٣٢	٩٤٧٧	٩١٢٥	٩٥١٤
صفر – ٦٤	٨٨٩٤	٨٨٢٠	٩٠٧٠	٩٦٨٢	٩٧٢٨	٩٥٧٢	٩٧٦٤	—	٩٦٨٨	٩٦٦٧	٩٣٠٤	٩٧١٥
صفر – ٦٩	٩٣٢٦	٩٢٣٥	٩٣٩٥	٩٧٧٣	٩٨٤٨	٩٦٧٥	٩٨٦٠	—	٩٧٩٨	٩٧٨٢	٩٤٠٠	—
المجموع	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠	١٠٫٠٠٠

Source : Computed from data given in Table 5, «Population by age and sex,» United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964, pp. 130-155.

(١) العمر الوسيطى للسكان (a) Median age population.

الملحق رقم (٧)

الهند : تأثير تزايد السكان وتزايد معدلات مشاركتهم على الالتحاق بالتعليم

(١٩٥٠ = ١٠٠)

المستوى التعليمي	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي الأولى :				
مجتمع الجماعة العمومية	١٤٨	—	١٩٩	—
نسبة المسجلين	١٨٣	—	٢٩٣	—
المسجلون	٢٧٢	—	٥٨٤	—
الابتدائي الراقي				
مجتمع الجماعة العمومية	١٥١	—	٢٢٠	—
نسبة المسجلين	٢٥٨	—	٥٩٦	—
المسجلون	٣٨٩	—	١٣١١	—
الثانوي :				
مجتمع الجماعة العمومية	١٣٧	—	٢٠٧	—
نسبة المسجلين	٣٠٩	—	٥٩٤	—
المسجلون	٤٢٠	—	١٢٣٢	—
العالي				
مجتمع الجماعة العمومية	١٣٨	—	—	—
نسبة المسجلين	٣٠٠	—	—	—
المسجلون	٤١٦	٨٣٧	—	١٥٨٢

Source : India, report of the Education Commission (1964-66) .., op. cit.

الملحق رقم (٨)

السويد : الخلفية الوالدية للطلاب الجدد المسجلين بالجامعة

مهنة الأب أو مستواه التعليمى	١٩٤٧	١٩٥٣	١٩٦٠
	٪	٪	٪
مدرسون ، ومتخرجون فى الجامعة ، وضباط جيش ومديرو شركات (١)	٣٨	٣٥	٣٥
عمال (٢)	٨	١١	١٤
آخرون	٥٤	٥٤	٥١

Source : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., p. 213.

(١) وفقا لا حصائيات الا نتخابات ، لا يزيد نسبة هذه الفئات من السكان الذكور عن ٥ ٪

(٢) يمثل العمال ٥٥ ٪ من السكان الذكور .

المملكة المتحدة : أعلى مستوى تعليمي وصل إليه التلميذ وعلاقته بمهنة الأب

مهنة الأب	التعليم العالي المنتظم			A-Level	درس بعض المقررات بعد المدرسة O-Level	لم تدرس أي مقررات بعد المدرسة O-Level
	الذين يدرسون في مستوى الشهادة الجامعية	آخرون	الذين يدرسون بعض الوقت			
	٪	٪	٪	٪	٪	٪
أصحاب المهن العليا	٣٣	١٢	٧	١٦	٥	٧
مديرو الشركات	١١	٨	٦	٧	٤٨	٢٠
الكتابيون	٦	٤	٣	٧	٥١	٢٩
العمال المهرة	٢	٢	٣	٢	٤٢	٤٩
العمال شبه المهرة وغير المهرة	١	١	٢	١	٣٠	٦٥
جميع الأطفال	٤	٣	٤	٣	٤٠	٤٧

Source : United Kingdom, Higher Education. The Demand for Places in Higher Education, op. cit., part IV, p. 40.

ملاحظة نظراً لجبر الكسر فإن مجموع النسب المئوية لجميع الأطفال يزيد على ١٠٠

وفي مجتمع عالي التصنيع غير أوربي كاليابان نجد موقفا مشابها

اليابان : توزيع طلاب الجامعة على أساس مستوى الدخل للوالدين (١٩٦٢)

مستوى الدخل بالين	مقرر دراسي نهاري	مقرر دراسي مسائي	مقررات دراسية للماجستير	مقررات دراسية للدكتوراه
	٪	٪	٪	٪
أقل من ٣٠٠ ألف	١١	١٦	١٤	١٩
من ٣٠٠٠٠٠ إلى ٦٦٠٠٠٠	٤٠	٤٦	٤٧	٤٢
من ٦٦٠٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠٠	١٧	١٩	١٤	١٥
أكثر من ٩٠٠٠٠٠	٣٢	١٩	٢٥	٢٤

Source : Ministry of Education, Education in 1962, Japan, Tokyo, 1963, p. 38.

ملاحظة : الين = ٠,٢٧٨ من السنتات الأمريكية.

الملحق رقم (٩) أفريقيا المتحدثة بالفرنسية : المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية مقابل المقبولين بالسنة الأولى الثانوية

	المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية (١)	الذين سمح لهم بالتقدم لامتحان القبول بالمدرسة الثانوية (٣)	الذين قبلوا بالمدرسة الثانوية (٣)	نسبة (٢) إلى (١)	نسبة (٢) إلى (١)
ساحل العاج (أ)	٣٥٩٤٨	١٦٤٨٦	٥٥٧١	٤٥,٩	١٥,٥
داهومى (ب)	١٥٩١٣	٦٠٢١	٢٥٥٧	٣٧,٨	١٦,٠
مدغشقر (ج)	٢٤٠٦٨	١٢٥٤٨	٣٩٣٩	٤٩,٩	١٦,٣
الكونجو (برازفيل) (أ)	١٣٢٥٩	٦٦٤٧	٢٢٧٠	٥٠,١	١٧,١
توجو (أ)	١٢٨١٢	٥٥٥٠	٢٢١٩	٤٣,٣	١٧,٣
تشاد (ب)	٩٣٦٤	٥٠٤٤	١٧٦٣	٥٣,٩	١٨,٩
جمهورية أفريقيا الوسطى (د)	٦٠٠٢	٥٤٩١	١٢١٥	٩٠,٣	٢٠,٠
فولتا العليا (ب)	٨٩٠٧	٥٣٨٨	١٨٧٠	٦٠,٥	٢١,٠
جابون (أ)	٦٢٨٢	٣٥٩١	١٣٧٠	٥٦,٩	٢٢,٠
السنغال (أ)	٢٠٦١٧	١٥٧٨٣	٥٠٠٩	٧٧,٠	٢٤,٣
النيجر (ب)	٣٩١٢	٢٣٦٠	٩٦٠	٦٠,٣	٢٤,٥

(أ) ٦٣ - ١٩٦٤ (ب) ٦٤ - ١٩٦٥ (ج) ٦١ - ١٩٦٢ (د) ٦٢ - ٦٣

أفريقية المتحدثة بالفرنسية : تقلص المقيدين خلال الصفوف الابتدائية وفى القبول بالتعليم الثانوى

الصف / السنة	I صفر	II ١	III ٢	V ٣	IV ٤	VI ٥	مقبولين بالتعليم الثانوى ٦
الكامرون	١٠٠٠	٦٤٠	٤٩٩	٤٠٧	٣٧٩	٣٩٨	٦٤
تشاد	١٠٠٠	٤٤٩	٣٥٥	٣٩٥	٢٦٨	٣١٢	٦٤
توجو	١٠٠٠	٦٣٨	٥٦٥	٤٧٣	٤٤٦	٤٦٩	٦٦
جمهورية أفريقيا الوسطى	١٠٠٠	٥٦٧	٤٧٥	٣٩٨	٣٤٨	٣٣٥	٦٧
داهومى	١٠٠٠	٧٧٢	٧٠١	٦١٧	٥٩٢	٦٢٧	٧٧
الكونجو (برازفيل)	١٠٠٠	٦٨٦	٥٩١	٥٠٦	٤٥٤	٤٣١	٩١
جابون	١٠٠٠	٤٨٠	٤٣٢	٣٦٠	٣٨٦	٤١٨	٩٢
ساحل العاج	١٠٠٠	٦٦٨	٥٧٧	٥٩٠	٤٧٤	٥١٠	٩٥
مدغشقر	١٠٠٠	٦٦٠	٥١٥	٤١٧	٢٣١	٢٢٧	٩٦
فولتا العليا	١٠٠٠	٨٣٨	٧٢٤	٦٣٥	٥٣٧	٥٦٨	١٠٣
النيجر	١٠٠٠	٨٨٢	٧٢٨	٦٥٧	٥٥٠	٥٢٧	١٢٩
موريتانيا	١٠٠٠	٨٤٤	٦٧٨	٧٧٥	٥٠٩	٥٣١	١٥٦
السنغال	١٠٠٠	٩٨٧	٨٨١	٨٠٨	٧٦٦	٨٤٣	٢١٧

Sources : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone, op. cit.

الملحق رقم (١٠)

نيجيريا : التحسن فى مؤهلات المدرسين

مستوى التأهيل	١٩٦١		١٩٦٢		١٩٦٣		١٩٦٤	
		٪		٪		٪		٪
نيجيريا الغربية								
غير المدربين	٢٧٩٩٠	٦٩	٢٦٧٠٠	٦٧	٢٥٧٧٧	٦٧	١١٧٧٧	١٥,٥
الدرجة الثالثة	٩٥٠٢	٢٤	٩٩٧٧	٢٥	٩٠٨٢	٢٣	٧٦٣٤	٣٣,٥
الدرجة الثانية	٢٦٧٠	٧	٣٣٢٠	٨	٣٧٩٢	١٠	٣٤٥٥	١٥
المجموع	٤٠١٦٢	١٠٠	٣٩٩٩٧	١٠٠	٣٨٦٥١	١٠٠	٢٢٨٦٦	١٠٠
نيجيريا الشرقية								
غير المدربين	٢٤٦٦٤	٥٩	٢٣٠٥٣	٥٢	١٣٧٨٢	٣٥	٧٩٣٨	٢٣,٥
الدرجة الثالثة	١١١٠٢	٢٦,٥	١٣٧٧٠	٣١	١٥٤٣٨	٤٠	١٦٩٩٧	٥٠
الدرجة الثانية	٥٧٩٨	١٤	٦٩٨٧	١٦	٩٢١٤	٢٤	٨٤٥٦	٢٥
الدرجة الأولى	٣٦٠	,٥	٥١٦	١	٥٢٠	١	٣٩٢	١,٥
المجموع	٤١٩٢٤	١٠٠	٤٤٣٢٥	١٠٠	٣٨٩٥٤	١٠٠	٣٣٧٨٣	١٠٠

Source : Nigeria, Federal Ministry of Education, Annual Digest of Education Statistics (1961), p. 41; (1962), p. 51; and Statistics of Education in Nigeria (1963), p. (1964), p. 42.

الملحق رقم (١١)

الهند : اتجاهات مرتبات المدرسين ١٩٥٠–١٩٦٥

المرحلة التعليمية ونوعها	متوسط المرتب السنوى بالروبيات (ا) حسب الأسعار الحالية				راتب ١٩٦٥–١٩٦٦ معدلا على أساس أسعار ١٩٥٠–١٩٥١
	١٩٥٠–١٩٥١	١٩٥٥–١٩٥٦	١٩٦٠–١٩٦٦	١٩٦٥–١٩٦٦	
التعلم العالى					
الأقسام الجامعية	٣٧٥٩	٥٤٠٦ (١٤٥)	٥٤٧٥ (١٤٦)	٦٥٠٠ (١٧٣)	٣٩٣٩ (١٠٥)
كليات الآداب والعلوم	٢٦٩٦	٣٠٧٠ (١١٤)	٣٦٥٩ (١٣٦)	٤٠٠٠ (١٤٨)	٢٤٢٤ (٩٠)
الكليات المهنية	٣٩٤٨	٣٨٦١ (٩٨)	٤٢٣٧ (١٠٧)	٦٤١٠ (١٦٢)	٣٨٨٥ (٩٨)
المدارس					
الثانوية	١٢٢٨	١٤٢٧ (١١٣)	١٦٨١ (١٣٤)	١٩٠٩ (١٥٦)	١١٨٧ (٩٤)
الابتدائية الحرفية	٦٨٢	٨٠٩ (١١٩)	١٠٥٨ (١٥٥)	١٢٢٨ (١٨٠)	٧٤١ (١٠٩)
الابتدائية الأولية	٥٤٥	٦٥٢ (١٢٠)	٨٧٣ (١٦٠)	١٠٤٦ (١٩٢)	٦٣٤ (١١٦)
قبل الابتدائية	٩١٤	٧٧٠ (٨٤)	٩٢٥ (٠١)	١٠٨٣ (١١٨)	٦٥٦ (٧٠٢)
المهنية	١٧٠٥	٥٦٩ (٩٢)	٢٠٤١ (١٢٠)	٢٨٨٧ (١٦٩)	١٧٥٠ (١٠٣)
جميع المدرسين	٧٦٩	٩١٩ (١٢٠)	١٢١٨ (١٥٨)	١٤٧٦ (١٩٢)	٩٨٥ (١١٦)
مقياس تكاليف المعيشة للطبقات العاملة	(١٠٠)	٩٥	١٢٣	١٦٥	
ما يخص الفرد من الدخل القومى	٢٦٧	٢٥٥ (٩٦)	٣٢٦ (١٢٢)	٤٢٤ (١٥٩)	

تابع الملحق (١١)

حدثت أكبر زيادة نسبية في مرتبات مدرسي المدارس الابتدائية ... كما أن التحسن في مرتبات المدرسين بالجامعات ، والمدارس المهنية والكليات ملحوظ أيضا . غير أنه حدث نقص التعويض بالنسبة لمدرسي كليات الآداب والعلوم اذ حسبت الاجور على أسس حقيقية . (ويمكن تفسير الحالة في المرحلة قبل الابتدائية على أساس أن الاجور في مدارس هذه المرحلة محكومة بظروف السوق وليس بقواعد مقررة) ، وذلك لان معظم المدارس من هذا النوع غير معانة ، وموجودة في مناطق متحضرة حيث يتوافر عدد كبير من المدرسات ... ويمكن القول على وجه العموم أن هناك بعض التحسن في تعويض المدرسين على أسس حقيقية حتى عام ١٩٦٠ ـ ١٩٦١ . ولكن هذا التحسن قد أصابه التحييد تماما نتيجة للزيادة الحادة في الاسعار التى حدثت في السنتين أو الثلاث الاخيرة .

Source : India , Report of the Education Commission (1964-66 Op. Cit., P. 47.

الملحق (١٢)

أمثلة للتفاوت الكبير فى مرتبات المدرس : نيجيريا الشمالية وأوغندا ـ
(المرتب الأساسى للمدرس الابتدائى غير المدرب = ١٠٠)

مستوى التأهيل	شمال نيجيريا				أوغنده			
	بداية المرتب L.p.a.	معامل المرتب	نهاية المرتب L.p.a.	معامل	بداية المرتب L.p.a.	معامل المرتب	نهاية المرتب L.p.a.	معامل المرتب
المدرس الابتدائى غير المدرب القياسى	١١١	١٠٠	١٨٠	١٦٣	١٢٦	١٠٠	١٢٦	١٠٠
مدرس الابتدائى المدرب القياسى	٢٤٧	٢٢٢	٤٦٨	٤٢١	١٨٩	١٥٠	٣٥٤	١٢٨
المدرس الثانوى المدرب (من غير خريجى الجامعة)	٦٢١	٥٦٠	٨٥٥	٧٧٠	٦١٧	٤٩٠	١٠٨٠	٨٥٧
مدرس الثانوى من خريجى الجامعة	٧٢٠	٦٤٨	١٥٩٤	١٤ ٨	٧٢٨	٥٨٥	١٥٧٢	١٣٩٠

Source : Northern Nigeria, Education Law of Northern Nigeria, Kaduna, Government Printer, 1964, Table I, pp. 32-34; Uganda, Report of the Uganda Teachers' Salaries Commission, 1961, as amended by Uganda Ministry of Education Circular 1964, unpublished.

ملحق (١٣) أعضاء هيئات التدريس الاجانب في أربع دول أفريقية :

١ ــ ساحل العاج : نسبة الاجانب من هيئة التدريس بالمدارس الثانوية هى ٩٣ر٥ من المجموع عام ١٩٦٥ .

Source : L. Cerych, L'aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, op. cit.

٢ ــ كينيا : الطلب المقدر من المدرسين الجدد للمدارس الثانوية من عام ١٩٦٤ الى ١٩٧٠ على النحو الآتى : مجموع المدرسين ١٥٧٣ مدرسا (الاجانب منهم ١١٥٧)

وذلك بالنسبة Forms I to IV

كما ان مجموع المدرسين بالنسبة Forms V and VI

يبلغ ٢٥٤ (الاجانب منهم ٢١٩)

Source : Government of Kenya, Development Plan 1964-1970, Nairobi, Government Printer, 1964, p. 102.

٣ ــ نيجيريا : كانت نسب الاجانب في هيئات التدريس بالمدارس الثانوية من ١٩٦١ ــ ١٩٦٤ على النحو الآتى :

المنطقة	السنة	خريجو الجامعة Graduates	المجموع
كل نيجيريا	١٩٦١	٥٥,٤	٢٧,٤
	١٩٦٢	٦٢,٦	٢٨,٥
	١٩٦٣	٦٢,٥	٢٩,١
	١٩٦٤	٦٠,١	٣٨,١
شمال نيجيريا وحده	١٩٦١	٩٤,٨	٦٧,٧
	١٩٦٢	٩٣,٧	٥٥,٣
	١٩٦٣	٩٣,٨	٥٨,٥
	١٩٦٤	٩٥,١	٥٥,٦

وكانت نسبة الاجانب في هيئات التدريس في جميع الجامعات النيجيرية على النحو الآتى :

هيئات التدريس الأقل في المرتبة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٥٩٪

١٩٦٤/١٩٦٣ ٥٢٪

هيئات التدريس الأعلى في المرتبة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٨٦٪

١٩٦٤/١٩٦٣ ٨٢٪

Source : L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, op. cit.

تابع ملحق (١٣)

٤ ـ تانزانيـــا : كانت نســب الاجانب الى التنزانيين عام ١٩٦٤ على النحو الآتى :

بالمدارس الثانوية ٦٣٢ اجانب الى ٢٢٦ تنزانيين .
أى بنسبة ٧٤ الى ٢٦
بالمدارس الثانوية الفنية ٧٥ أجنبيا الى ٧٧ تنزانيا
أى بنسبة ٤٩ الى ٥١
بكليات اعداد معلمى المدارس الثانوية ١٠٥ أجنبيا الى ٨٨ تنزانيا
أى بنسبة ٦٢ الى ٤٨

وتحاول حكومة تنزانيا أن تحل هذه المشكلة عن طريق عمليات المنح المالية الدراسية المشروطة ، وهى تخصيص ٥٠٪ من هــذه المنح لطلاب الآداب ٣٠٪ منها لطلاب العلوم الذين يقبلون الاستمرار في التعليم الجامعى مع ملاحظة أن جميع من يحصـــلون على المنح الحكومية عليهم أن يخدموا الحكومة أو يجدوا عملا توافق عليه في الســـنوات الخمس التالية على تخرجهم .

Source : A. Mwingira, S. Pratt, The Process of Educational Planning in Tanzania, African research monograph No. 10 (Paris : Unesco/IIEP, 1967).

الملحق (١٤)

الولايات المتحدة : وسيط المرتبات (بالدولارات) للهيئات العلمية
في المؤسسات التربوية مقابل القطاعات الأخرى

المكان	العلوم	الرياضيات	المكان	العلوم	الرياضيات
المتوسط على المستوى القومي(*)	١١٠٠٠	١١٠٠٠	المنظمات التي لا تعمل للربح	١٢٠٠٠	١٤٠٠٠
المؤسسات التربوية	٩٦٠٠	٨٧٠٠	الصناعة	١٢٠٠٠	١٣٠٠٠
الحكومة الفدرالية	١١٠٠٠	١٢١٠٠	الأعمال الحرة	١٥٠٠٠	٢٠٠٠٠
القطاعات الحكومية الأخرى	٩٠٠٠	٩٥٠٠	آخرون	١١٠٠٠	١١٥٠٠

Source : United States, Digest of Education Statistics, op. cit., 1966. (a) Excludes «military and public health.»

الملحق (١٥)

المملكة المتحدة : بنية القوى العاملة بالتدريس على أساس الجنس ١٩٦٤، ١٩٦٥

الجنس	التعليم		التعليم الثانوى		المجموع	
	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪	١٩٦٤ ٪	١٩٦٥ ٪
ذكور	٢٦,٠	٢٥,٩	٥٨,٧	٩٥,٥	٤٢,٠	٤٢,٣
إناث	٧٤,٠	٧٤,١	٤١,٣	٤٠,٥	٥٨,٠	٥٧,٧

Source : United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, op. cit., 1965, part I, 1965, p. 23, table 4 (1964); p. 27, table 9 (1965). (See Appendix 4 of this book).

Note. The total includes sectors other than primary and secondary, and there is a comparatively small proportion of presumably unseparable «primary and secondary» which are not included in the separate sectors in this table.

ملحق (١٦) التكاليف أو الانفاق بالنسبة للتلميذ فى ست دول

السنة	كندا ، أونتاريو (تكلفة التلميذ على أساس متوسط الحضور) Cost per pupil of overage daily attendance				فرنسا (تكلفة الوحدة) . (الاتفاق الجارى بالنسبة لكل تلميذ فى التعليم) State budget, constant price 1963							
	الابتدائى		الثانوى		الابتدائى		الثانوى		الفنى		الجامعات	
	L	ICT (a)	L	ICT (a)	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index
١٩٥٠												
١٩٥١												
١٩٥٢					٣٠٥	١٠٠	١٥٧٨	١٠٠	١٧٣٥	١٠٠	١٣٧٥	١٠٠
١٩٥٤	١٨٧,٦٨	١٠٠	٤٠٥,٢٢	١٠٠								
١٩٥٥												
١٩٥٦												
١٩٥٧												
١٩٥٨	٢٤١,٩٥	١٢٠,٥	٥٢٤,٢٢	١٢١								
١٩٥٩												
١٩٦٠					٣٧٤	١٣٤,٥	١٧٢٦	١٠٩	٢١٤٤	١٢٤	٢٣٢٤	١٦٩,٥
١٩٦١	٢٩٣,٦٥	١٤٢	٦٢٢,٧٥	١٣٩,٥								
١٩٦٢	٣٠٩,٠٤	١٤٨	٦٣١,٦١	١٤٠,٥								
١٩٦٣	٣٢٦,٩٨	١٥٣,٥	٦٢٩,٣٨	١٣٧								
١٩٦٤					٥٧٨	١٨٩	٢٥٨٨	١٦٤	٢٧٠٧	١٥٦	٣٠٦٢	٢٢٣
١٩٦٥												

Sources : Ontario Department of Education, «Report of the Minister, 1964»; R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

a ICT = Index at constant price, complied by IIEP. The deflator is the consumer price index given in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, New York (May 1967).

تابع ملحق (١٦)

السنة	ألمانيا الفيدرالية (الابتدائى والثانوى معاً) D.M	ألمانيا الفيدرالية Index	السويد (الابتدائى والثانوى معاً) ١٩٦٥ CT	السويد Index	المملكة المتحدة (انجلترا + ويلز) إبتدائى L	إبتدائى ICT a	ثانوى L	ثانوى ICT a	الولايات المتحدة الأمريكية (الابتدائى والثانوى معا) $	ICT a
١٩٥٠	٢٩٠	١٠٠								١٠٠
١٩٥١			٢٠٩١	١٠٠						
١٩٥٢	٣٢٠,٠٥	١١٠								
١٩٥٤	٣٦٣	١٢٥								
١٩٥٥			٢٢٨٣	١٠٩						
١٩٥٦					٣٠,٢	١٠٠	٥٦	١٠٠	١٢١,٥	٢٩٧,٤٥
١٩٥٧	٤١٥	١٤٢								
١٩٥٨										
١٩٥٩	٢٤٢	١٥٣								
١٩٦٠					٤٤,٧	١٣٤,٥	٧٣,٩	١٢٠	٣٩٧,٦٣	٣٤١,٥
١٩٦١	٤٦٤	١٦٠	٢٥٩٩	١٢٢,٥	٤٧,٤	١٣٧,٥	٧٨,٩	١٢٣,٥		
١٩٦٢	٤٧٨	١٦٥			٥٠,٦	١٤٢	٨٦,٦	١٣١	٤٢٣,٧	١٥٤,٥
١٩٦٣					٥٦,١	١٥٥	٩٩,٤	١٤٨		
١٩٦٤					٥٩,١	١٥٩,٠	١٠٤,٩	١٥٢,٠		
١٩٦٥	—	—	٣٦٦٢	١٧٥	٦٠,١	١٥٥	١١٠,٤	١٥٣	٤٨٤	١٦٨

Sources : (Federal Republic of Germany) : IIEP estimation on the basis of data given by G. Palm, in Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublic Deutschland, 1950 bis 1962, Olten Freiburg im Breisgau, Walter-Verlag, 1966; (Sweden) : OECD, Educational Policy and planning, Sweden, op. cit.; (United Kingdom) : IIEP estimation on the basis of data contained in Statistics of Education, op. cit., 1965, pt. 1, tables 40, 26; and United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit., May 1967; (United States) : Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965.

a ICT = Index at constant price by IIEP. The deflator is the G.D.P. price index in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, (May 1967).

الملحق (١٧)

سيلان : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائى + الثانوى (المدارس الحكومية)		التعليم الجامعى	
	بالروبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٢	٧٦٫٢	١٠٠	١٩٣٧	١٠٠
١٩٥٦	٨٢٫٢	١١٣	٢٦٨٠	١٣٩
١٩٦٠	١١١٫٧	١٤٦٫٥	٢٥٣٨	١٣١
١٩٦٢	١٢٦٫٥	١٦٦	٢٠٧٥	١٠٧
١٩٦٤	١٣١٫٧	١٧٢٫٥	١٨٠٨	٩٣٫٥

Source : Unesco, Financing and cost of Education in Ceylon. A Preliminary Analysis of Educational Cost and Finance in Ceylon, 1952-1964, prepared by J. Alles, et al, Paris, 1967 (SCH/Ws/14).

الهند : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائى		الابتدائى الراقى		الثانوى	
	بالروبية	الدليل	روبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٠	١٩٫٥	١٠٠	٣٧٫١	١٠٠	٧٢٫٩	١٠٠
١٩٥٢	٢٢٫٦	١١٣٫٥	٤١٫٧	١١٢٫٥	٧٦٫٩	١٠٥٫٥
١٩٥٣	٢٢٫٢	١١٢٫٥	٤٣٫٣	١١٧	٧٩٫٥	١٠٩٫٥
١٩٥٤	٢٢٫٩	١١٥	٤٤٫٢	١١٩	٧٩٫٣	١٠٩٫٥
١٩٥٦	٢٤٫٤	١٢٥	٣٩	١٥٠٫٥	٨٫٠٢	١١٠
١٩٥٧	٢٦٫٩	١٣٥	٤١	١١٠	٨٣٫٦	١١٥
١٩٥٩	٢٦٫٩	١٣٥	٣٩٫٦	١٠٧	٨٨٫٦	١٢٢
١٩٦٠	٢٧٫٦	١٣٩	٤٠٫٥	١٩٠٫٥	٩١٫٧	١٢٦
١٩٦٥	٣٠	١٥٠	٤٥	١٢١٫٢	١٠٧٫٠	١٤٦٫٥

Source : India, Report of the Education Commission (164-66), op. cit.

تابع ملحق (١٧)

أمريكا اللاتينية : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد

(وفقا للأسعار الثابتة) ١٩٦٠ = ١٠٠

الدولة	١٥٩٩	١٩٦٠	١٩٦١	١٩٦٢	١٩٦٣	١٩٦٤	١٩٦٥
التعليم الابتدائى							
الارجنتين	١٠٢,٥	١٠٠	١٢٤	١٤٥	١٢٢	١٢٩	١٣٥
كولمبيا	—	١٠٠	١٠٩	١٣٦,٥	١١٥,٥	١٧١,٥	—
كوستاريكا	—	١٠٠	١٠١,٥	٩٨,٥	٩٣	٩٣	٩٨
سلفادور	—	١٠٠	١١٣	١١٨,٥	١٢٣	١٣٣	—
التعليم الثانوى							
الارجنتين	١٠٧,٥	١٠٠	١١٩	١٥٢,٥	١٢٧	١٣٣,٥	—
كولمبيا	—	١٠٠	٩١	٩٤,٥	٨٥,٥	٩٥	—
كوستريكا	—	١٠٠	١١٠,٥	٩٧	٩٤,٥	٩٢	١٠٠,٥
التعليم العالى							
البرازيل	١١٩	١٠٠	١٠٧	٩٦,٥	٩٠	—	—
كولمبيا	—	١٠٠	٩٧	١٠٨,٥	٩٨,٥	١٠٤	—
شيلى (١٩٦١=١٠٠)	—	—	١٠٠	٩٥	٧٧,٥	٧٢,٥	٨٥
بيرو(١٩٦٣=١٠٠)	—	—	—	—	١٠٠	١٠٥	١١٦,٥

Source : A. Page, L'Analyse des coûts unitaires et la politique de l'éducation en Amérique Latine, Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Education in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris : Unesco, 27 October 1966).

تابع ملحق (١٧)

نيجيريا : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ فى التعليم الابتدائى وفقاً للأسعار الجارية

(حسب المناطق فى نيجيريا)

السنة	الشمالية		الشرقية		الغربية		لاجوس	
	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل
١٩٥٢	٤,٤٦	١٠٩	٣,٣٦	١٠٠	٣,٧٠	١٠٠	—	—
١٩٥٥	—	—	—	—	—	—	٥,٨٠	١٠٠
١٩٦٢	٧,٤٢	١٦٦	٤,٩٣	١٤٦,٧	٥,٧٣	١٥٤,٨	٩,٨٦	١٧٠

Source : A. Callaway, A. Musone, Financing of Education in Nigeria, African Research Monograph, No. 15 (Paris : Unesco, HEP, 1968).

السنغال : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ فى التعليم الحكومى وفقا للأسعار الجارية

المرحلة	١٩٦١		١٩٦٤	
	بالفرنك CFA	الدليل	بالفرنك CFA	الدليل
الابتدائى	١٨٢١٦	١٠٠	١٧٦٣٨	٩٦,٨
الثانوى	٢١٣٧١٨	١٠٠	٢١٥٠٦٥	١٠٠,٦
الفنى	٢٥٩٢٣٤	١٠٠	٣[illegible]٠٠٢	١١٨,٨
العالى	٨٩١٧٢٦	١٠٠	١٣[illegible]	٩١,٥

Source : Guillamont, Garbe, Verdun, op. cit.

الملحق رقم (١٨) اتجاه اجمالى الانفاق التربوى (فى جميع المراحل)
فى الدول الصناعية (مقدره بالملايين من وحدات العملات المحلية)

السنة	النمسا		فرنسا		إيطاليا		هولنده	
	الشلن النمسوى	الدليل	الفرنك الفرنسى	الدليل	آلاف الليرات	الدليل	الجلدر	الدليل
١٩٥٥	٢٨٦٢,٨	١٠٠	٤٧٦٠	١٠٠	٤٣٥,٥	١٠٠	١٠٨٠	١٠٠
١٩٦٠	٤٦٤٥,١	١٦٢	٩٨٣٠	٢٠٦	٧٧١,٩	١٧٧,٢	٢٠٠٠	١٩٥
١٩٦١	—	—	—	—	٨٥٤,٧	١٩٦,٣	—	—
١٩٦٣	٥٧٦٩.٥	٢٠٢	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٦٥	—	—	٢٠١٦٠	٤٢٥	—	—	٣٧٨٠	٣٥٠
١٩٧٠	١٠٨١,٨	٣٧٨	٣٣٦٠٠	٧٠٥	—	—	٥٠٦٥	٤٧٠
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	-	—
١٩٧٥	١٤٨٦,٢	٥١٩	—	—	—	—	٧٠٠٠	٦٥٠

السنة	السويد		المملكة المتحدة		الولايات المتحدة الامريكية		الاتحاد السوفيتى	
	الكراون *	الدليل	الجنيه الاسترلينى	الدليل	آلاف الدولارات	الدليل	الروبية القديمة	الدليل
١٩٥٥	١٩٨٤	١٠٠	٦٢١,٨	١٠٠	١٦,٨	١٠٠	٦٢٦٠٠	١٠٠
١٩٦٠	—	—	١٠٤٤,١	١٦٦	٢٦,٨	١٦٠	٨٤٤٠٠	١٣٥
١٩٦١	٣٢٠٤	١٦١,٤	—	—	—	—	—	-
١٩٦٣	٤١٦٢	٢٠٩,٨	--	—	--	—	—	—
١٩٦٤	—	—	١٦١٠.٣	٢٥٧	—	—	١١٧٣٠٠	١٨٨
١٩٦٥	—	—	-	—	٣٩,٠	٢٣٢	—	—
١٩٧٠	—	—	—	—	٥٠,٨	٣٠١	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	٥٧,١	٣٤٠	—	—

تابع ملحق (١٨)

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الانتاج القومى الكلى فى الدول الصناعية

السنة	استراليا	فرنسا	إيطاليا	هولنده	السويد	المملكة المتحدة	الاتحاد السوفييتى	الولايات المتحدة
١٩٥٥	٢,٤	٢,٧٩	٣,١٥	٣,٦	٤,١ *	٣,٢٠	٤,٢	
١٩٦٠	٢,٨٨	٣,٣١	٣,٨٥	٤,٧	—	—	—	٤,٧ **
١٩٦١	—	—	٣.٨٨	—	٥,١	٤,١١	—	٤,٩٤
١٩٦٣	٢,٩	—	—	—	٥,٣	—	—	٥.٣٨
١٩٦٤	—	—	—	—	—	٥,٠٣	—	—
١٩٦٥	—	٤,٣٦	—	٥,٧	—	—	٦.٣	—
١٩٧٠	٤,١	٥,٧	—	٦,٣	—	—	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	٦,٧	—
١٩٧٥	٤,٥	—	—	—	—	—	—	—

* 1955/1956

** Soviet GNP officially published is not quite comparable with GNP estimated according to the norms in the other industrialized countries, it is diminished by about 20%. Figures in this column have been estimated so that percentages could be compared with those for other countries.

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الميزانيات العامة فى الدول الصناعية

السنة	بلجيكا	فرنسا	إيطاليا	هولنده	الاتحاد السوفييتى
١٩٥٥	١٠.٨	٩.٦	١١,٩١	—	١٠,٥
١٩٥٦	—	—	—	١١,٣	—
١٩٦٠	١٥.٢	١٢,٤٠	١٣,٨٣	١٦,٠	١٠,٢
١٩٦١	—	—	١٣,٨٥	—	—
١٩٦٣	—	—	—	—	١٠,٧
١٩٦٤	١٧,١	—	—	٢٠,٧	—
١٩٦٥	—	١٦,٩	—	—	—

Sources : For the tables in this appendix : (Austria) : OECD, Educational Planning and Econimic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; (Belgium, France, Italy, United Kingdom, USSR) : Poignant, L'enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit. ; (France) : Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit. ; (Netherlands) : OECD, Educational Policy and Planning, Netherlands, op. cit. ; (Sweden) : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit ; (United Kingdom) : 1964, IIEP estimations ; (U.S.A.) : Past trends from Digest of Educational Statistics, op. cit., (Prospects, IIEP estimation).

(الملحق ١٩)

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى هولندا

١٩٥٠ — ١٩٧٥*

الفئة	١٩٥٠	١٩٥٥	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥
الموظفون	٣٥٠	٦٤٥	١١٦٠	٢٢٨٠	٣٢٠٠	٤٥٠٠
المواد	٨٥	١٧٥	٢٥٦	٥١٠	٧١٥	١٠٥٠
رأس المال	٨٠	١٩٥	٤٧٠	٨٠٠	٩٠٠	١٠٥٠
Indivisable	٤٠	٦٥	١٠٥	١٩٠	٢٥٠	٣٥٠
المجموع	٥٥٥	١٠٨٠	٢٠٠٠	٣٧٨٠	٥٠٦٥	٧٠٠٠
كنسبة من الإنتاج القومى الكلى (بأسعار السوق)	٢,٩	٣,٦	٤,٧	٥,٧	٦,٣	٧,٠

Source : Educational Planning in the Netherlands, op. cit.

* 1950-1965 current prices ; 1970-1975 prices 1965, except for a real salary increase of 3.5 per cent annum.

Note : The foregoig assessment of government expenditure on education must definitely be regarded as a minimum estimate. Measures likely to be taken, such as raising the school-leaving age, further lowering the ratio of pupils to teachers, increasing financial aids to students, the implementation of the new law on primary education, etc.. may as calculations indicate, cause government expenditures on education to increase to 8 per cent/10 per cent of GNP in 1975.

ملحق (٢٠)

الاحتمالات المستقبلة للانفاق التعليمى في الولايات المتحدة الامريكية :

١ ـ اتجاهات القيد في المدارس والمعاهد واتجاهات الانفاق الكلى على التعليم .

السنة	إجمالى القيد (بالآلاف)	إجمالى الانفاق (بلايين الدولارات أسعار ١٩٦٢/٦١)
١٩٥٣ — ٥٤	٣٤٥٣٦	١٥,٩
١٩٥٦ — ٥٧	٣٩٥٤٧	٢١,٠
١٩٦٠ — ٦١	٥٤٧٦٤	٢٦,٨
١٩٦٤ — ٦٥	٥٢٥٧٥	٣٣,٨
١٩٦٥ — ٦٦	٥٣٨٢٠	٣٥,٦
١٩٦٨ — ٦٩	٥٧٣٩٧	٤٠,٩
١٩٦٩ — ٧٠	٥٨٣٧٤	٤٣,٩
١٩٧١ — ٧٢	٦٠١٧٦	٤٥,٨
١٩٧٣ — ٧٤	٦١٩٥١	٤٩,٥

Source : Knneth Simon and Marie Fullam of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

٢ ـ تقدر الاحصائيات التربوية القيمة الكلية للانفاق التعليمى في عام ١٩٦٥/٦٤ وفقا للقيمة الجارية بمقدار ٣٩ بليونا من الدولارات .

(The Digest of Educational Statistics, 1965 edition).

وتساعد هذه البيانات على تقدير اهمية الجهود المالية الموجهة للتعليم الى عام ١٩٧٤/٧٣ كما يستدل عليها بالقيم المطلقة وبالنسب المئوية من الانتاج القومى الكلى GNP

افتراضـــات :

١ ـ افتراض بأن الاتجاه للانفاق التعليمى من العام ١٩٦٥/٦٤ الى ١٩٧٤/٧٣ هو نفس الاتجـاه المعطى في الاحتمالات المستقبلة للاحصائيات التعليمية حتى عام ١٩٧٤/١٩٧٣ وفقا للأسـعار الجارية . وهكذا يكون الدليل هو ١٤٦٫٥ (٤٩٫٥ الى ٣٣٫٨) للفترة من ١٩٦٤ الى ١٩٧٤/٧٣ .

٢ ـ افتراض بأن متوسط المعدل السنوى للزيادة في الانتاج القومى الكلى لهذه الفترة هو نفس المعدل للفترة ١٩٥٠ ـ ١٩٦٥ وفقا للأسـعار الثـابتة . وتشير احصائيات الامم المتحدة الى دلائل Indices الانتـاج القومى الكلى كالآتى :

١٥٥ = ١٩٥٠/٦٣
١٫٠٥ = ١٩٦٣/٦٤
١٫٠٦ = ١٩٦٤/٦٥

وهكذا يكون الدليل بالنسـبة الفترة كلها (١٥ سنة) هو ١٧٢٫٥ (١٥٥×١٫٠٥×١٫٠٦) ، او ٣٫٦٪ سـنويا وهو يعطى دليـلا قدره ١٣٨ للفترة من ٦٤/٦٥ الى ١٩٧٤/٧٣ .

تقـديرات :

١ ـ قدرت قيمة الانفاق على التعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ بمقدار ٣٩ بليون دولار . وهكذا يكون الانفاق على التعليم فى عام ٧٤/٧٣ هو :
٣٩×١٤٦٫٥=٥٧٫١ بليون دولار (حسب اسعار ١٩٦٥/٦٤)

٢ ـ النسبة المئوية من الانتاج القومى الكلى المخصصة للتعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ قيمتها ٦٫٣ ، وفى عام ١٩٧٣ سوف تصبح ٦٫٧ وفقا لأسعار ١٩٦٥/٦٤ الثابتة .
(٦٫٣×١٤٨٫٥÷١٣٨ = ٦٫٧) .

---

* Comment :

In fact, since the price index of the education sector can be expected to increase more quickly than the general price index, the percentage of GNP devoted to education will probably be higher than 6-7 per cent in 1973/74. However, if we compare the evolution with the trend of last ten years, there is, in fact, some «flattering» in the curve of expenditures in education as a percentage of GNP. The essential reason is that whereas the total enrollment increased at a annual rate of 3.6 per cent from 1949-50 to 1964-65, it is expected to increase only at a rate of 1.8 per cent per annum from 1964-65 to 1973-75.

ملحق (٢١)

مقارنة بين معدلات النمو الاقتصادى لعدد مختار من الدول النامية والمتقدمة

الدولة		النمو: خلال الفترة ١٩٦٠ — ٦٥ (١٩٦٠ = ١٠٠)	النمو: متوسط المعدل السنوى ١٩٦٠ — ٦٥ (نسبة مئوية)
دول نامية			
الأرجنتين	(a)	١١٨	٣,٣٥
بوليفيا	(a)	١٢٧,٥	٥
سيلان	(a)	١١٦,٥	٣,١٥
شيلى	(a)	١٢٣	٤,٢٥
قبرص	(a)	١٣٢,٤	٥,٧٥
غانا	(a)	١١٦	٣
الهند	(b)	١١٤	٢,٠٠٧
إيران	(a)	١٣٢,٥	٥,٧٥
المغرب	(c)	١١٨,٥	٣,٠٥
تنزانيا	(d)	١١٦	٣
دول متقدمة			
النمسا	(a)	١٢٢,٣	٤,١٥
بلغاريا	(b)	١٣٨	٦,٦
تشيكوسلوفاكيا	(b)	١١٠,١	٢
الدنمارك	(a)	١٢٧	٤,٨٥
فرنسا	(a)	١٢٨,٢	٥,١٠
جمهورية ألمانيا الديمقراطية	(a)	١٢٦,٧	٤,٨
ايطاليا	(a)	١٢٨,٤	٥,١٥
الاتحاد السوفيتى	(b)	١٣٧,٥	٦,٠٥
المملكة المتحدة	(a)	١١٧,٣	٣,٢٥
الولايات المتحدة الأمريكية	(a)	١٢٥,٨	٤,٠٧

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967), Table 63.

a) Growth domestic product at constant market prices.
b) Net material product at market prices.
c) Gross domestic production.
d) Gross domestic product at factor cost.

الملحق ٢٢

مشكلة السكان : حالة تنزانيا (تطوير التعليم الابتدائى) :

يراعى فى هذه الحالة مضامين البديلين الآتيين بالنسبة القيد وللتكاليف الدورية ا (المحافظة على نسبة قيد ثابتة ب) المحافظة على مسافة مطلقة ثابتة لعدم الاستيعاب الكلى لمن هم في سن المدرسة nonschooling gap .

افتراضات :

١ ــ افترض أن نمو السكان للأفراد سن ٦ ــ ١٢ هو ٣٪ وليس ٢ر٧٥٪ كما تنص عليه احصائيات السكان ، لان الخطة الخمسية الثانية (في جدول ٣) تفرض زيادة كلية للسكان بمعدل ٢ر٨٪ .

٢ ــ تحدث الزيادة فى اجور المعلمين بالتعليم الابتدائى بنفس معدل الزيادة فى GDP بالنسبة للفرد الواحد ، وينشأ عن ذلك أن تبقى تكاليف nonteacher ثابتة ، وبالتالى تزداد في اضطراد التكلفة الكلية للوحدة .

٣ ــ استخدام GDP المتكرر في أى لحظة بدلا من GNP في قياس تكاليف التعليم .

يلاحظ من النتائج التى يتضمنها الجدول الآتى ما يأتى :

(ا) لكى تحافظ ببساطة على نسبة قيد ٤٣٪ يكلف ذلك حوالى ٢ر٤٨٪ من GDP

(ب) لكى تحافظ على مسافة عدم الاستيعاب لمن هم في سن هذا التعليم على أساس رقم عام ١٩٦٦ ، فان هذا يعنى زيادة في النسب المئوية من GDP من ٢ر٤٨٪ الى ٣ر٤٩٪ كما يعنى أيضا زيادة التكاليف الدورية الى اربعة أضعاف قيمتها .

تابع الملحق (٢٢) التعليم الابتدائي في أوغندا

القيد والتكاليف اللازمة لتوفير نسبة قيد ثابتة والمحافظة على مسافة معينة أمام الاستيعاب في المدارس الابتدائية

السنة	الأطفال في سن ٦–١٢ بالآلاف	GDP (monetary) £ m.	تكلفة الوحدة Sal. + £1.5	المحافظة على نسبة قيد ٤٣ ٪: المقيدون بالمدارس بالآلاف	المحافظة على نسبة قيد ٤٣ ٪: التكاليف الدورية £ m.	المحافظة على نسبة قيد ٤٣ ٪: النسبة المئوية من GDP	المحافظة على جعل مسافة عدم الاستيعاب ٧٦٣٫٠٠٠: المقيدون بالمدارس بالآلاف	المحافظة على جعل مسافة عدم الاستيعاب ٧٦٣٫٠٠٠: التكاليف الدورية £m.	المحافظة على جعل مسافة عدم الاستيعاب ٧٦٣٫٠٠٠: النسبة المئوية من GDP*
١٩٦٦	١٣٤٠	٩٧٫٧	٨٫٥	٥٧٧	٤٫٩٠	٢٫٤٨	٥٧٧	٤٫٩٠	٢٫٤٨
١٩٦٧	١٣٨١	٢١١٫٩	٨٫٨	٥٩٤	٥٫٢٣	٢٫٤٧	٦١٨	٥٫٤٤	٢٫٥٧
١٩٦٨	١٤٢٣	٢٢٧٫٢	٩٫١	٦١٢	٥٫٥٧	٢٫٤٥	٦٦٠	٦٫٠١	٢٫٦٥
١٩٦٩	١٤٦٥	٢٤٣٫٦	٩٫٤	٦٣٠	٥٫٩٢	٢٫٤٣	٧٠٢	٦٫٦٠	٢٫٧١
١٩٧٠	١٥٠٩	٢٦١٫١	٩٫٨	٦٤٩	٦٫٣٦	٢٫٤٤	٧٤٦	٧٫٣١	٢٫٨٠
١٩٧١	١٥٥٤	٢٧٩٫٧	١٠٫١	٦٦٨	٦٫٧٥	٢٫٤١	٧٩١	٧٫٩٩	٢٫٨٦
١٩٧٢	١٦٠٠	٣٠١٫٢	١٠٫٥	٦٨٨	٧٫٢٢	٢٫٤٠	٨٣٧	٨٫٧٩	٢٫٩٢
١٩٧٣	١٦٤٨	٣٢٥٫٦	١١٫٠	٧٠٩	٧٫٨٠	٢٫٤٠	٨٨٥	٩٫٧٣	٢٫٩٩
١٩٧٤	١٦٩٨	٣٥١٫٤	١١٫٥	٧٣٠	٨٫٣٩	٢٫٣٩	٩٣٥	١٠٫٧٥	٣٫٠٦
١٩٧٥	١٧٤٩	٣٧٩٫١	١٢٫٠	٧٥٢	٩٫٠٢	٢٫٣٨	٩٨٦	١١٫٨٣	٣٫١٢
١٩٧٦	١٨٠١	٤٠٩٫١	١٢٫٦	٧٧٤	٩٫٧٥	٢٫٣٨	١٠٣٨	١٣٫٠٨	٣٫٢٠
١٩٧٧	١٨٥٥	٤٤١٫٤	١٣٫٢	٧٩٨	١٠٫٥٣	٢٫٣٩	١٠٩٢	١٤٫٤١	٣٫٢٦
١٩٧٨	١١٩١	٤٧٦٫٣	١٣٫٨	٨٢٢	١١٫٣٤	٢٫٣٨	١١٤٨	١٥٫٨٤	٣٫٣٣
١٩٧٩	١٩٦٨	٥١٣٫٩	١٤٫٤	٨٤٦	١٢٫١٨	٢٫٣٧	١٢٠٥	١٧٫٣٥	٣٫٣٦
١٩٨٠	٢٠٢٧	٥٥٤٫	١٥٫١	٨٧٢	١٣٫١٧	٢٫٣٨	١٢٦٤	١٩٫٠٩	٣٫٤٤
١٩٨١	٢٠٨٨	٦٠٠٫٠	١٥٫٨	٨٩٨	١٤٫١٩	٢٫٣٦	١٣٢٥	٢٠٫٩٣	٣٫٤٩

Source : IIEP Calculations based on : Uganda, Education Statistics, 1965, op. cit., and Work for Progress. The Second Five-Year Plan 1966-1967, op. cit.

* Gross domestic product.

الملحق رقم (٢٣)

مقارنة بين العمر الوسيطى للسكان فى الدول النامية والدول المتقدمة

(عمر السكان فى الدول النامية أصغر . ويضع ذلك عبئا أكبر على الأفراد الكبار العاملين فى دعم وتمويل التعليم) ..

الدولة	السنة	العمر الوسيطى لجميع السكان	نسبة الأفراد فى سن المدرسة إلى جميع أفراد السكان
جمهورية الصين الشعبية	١٩٦٣	١٧ر٤	٥٦
فرنسا	١٩٦٢	٣٢ر٩	٢٨ر٢
ألمانيا الفدرالية	١٩٦١	٣٤	٢١ر٤
غانا	١٩٦٠	١٨ر٣	٤٨ر٣
الهند	١٩٦١	٢٠ر٤	٤٦ر٥
المغرب	١٩٦٠	١٩ر٥	٤٩ر٤
نيكاراجوا	١٩٦٣	١٥ر٨	٦١ر٧
النيجر	١٩٦٢	١٨	٥٤ر٤
السويد	١٩٦٠	٣٦ر٥	٢٣ر١

Source : Prepared from data in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit. (1964), Table 5, population by age and sex, p. 130.

الملحق رقم (٢٤)

الانفاق الكلى الحكومى على التعليم فى الدول النامية

الدولة	العام	القيمة	الدليل	الدولة	العام	القيمة	الدليل
بوليفيا	١٩٦٠	٥ر٧٦	١٠٠	السنغال	١٩٦١	٧١٤٣	١٠٠
(بالبليون	١٩٦٤	٠ر١٨٢	٢٣٨	(بالمليون فرنك)	١٩٦٤	١٠٦٥٨	١٤٩
بوليفيانوس)							
الهند	١٩٥٥	١٨٩٧	١٠٠	تنزانيا	١٩٥٦	٤ر٧١	١٠٠
(بالمليون روبية)	١٩٦٥	٦٠٠٠	٢ر٣١٦	(بالمليون جنيه)	١٩٦٣	٨ر١٣	١٧٣
ليبيا	١٩٦٠	٣٣٢٢	١٠٠	تونس	١٩٥٩	٩١١٢	١٠٠
(بالمليون جنية)	١٩٦٣	٧٧٩٧	٢٣٤	(بالمليون دينار)	١٩٦٤	٢٥٠١٢	٢٧٥
المكسيك	١٩٦٠	٢٦٥٠	١٠٠	فنزويلا	١٩٦٠	٧٩٥٠٠٠	١٠٠
(بالمليون بزرس)	١٩٦٤	٦٣٦٠	٢٤٠	(بآلاف أبوليفار)	١٩٦٤	١٧٣٠٠٠٠	٢١٨
الباكستان	١٩٥٧	٢٦٨	١٠٠				
(بالمليون روبية)	١٩٦٣	٩١٠	٦ر٣٣٩				

تابع الملحق رقم (٢٤)

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى الدول النامية

(النسب المئوية من الميزانية العامة)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
الأرجنتين	١٩٦١	٩,٧	الباكستان	١٩٦١	٦,٥
	١٩٦٥	١١,٤		١٩٦٤	١٠,٦
هندوراس	١٩٦١	١٩,٣	السنغال	١٩٦١	١٣,٠
	١٩٦٥	٢٤,٨		١٩٦٤	١٣,٧
المكسيك	١٩٦١	١٥,٧	تنزانيا	١٩٥٦	١٤,٧
	١٩٦٥	٢٤,١		١٩٦٥	١٥,٦
المغرب	١٩٥٦	١٣.٣			
	١٩٦٥	١٧,٣			

اتجاهات الانفاق الحكومى على التعليم فى الدول النامية

(النسب المئوية من الانتاج القومى)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
كولومبيا (أ)	١٩٦٠	٢,٤	السنغال (ج)	١٩٦١	٤,٦
	١٩٦٤	٣,١		١٩٦٤	٦,٤
الهند (ب)	١٩٥٥	١,٧	تونس (ج)	١٩٥٩	٣,٥
	١٩٦٥	٢,٩		١٩٦٤	٦,٧
ساحل العاج (ج)	١٩٦٠	٣,٩	فنزويلا (أ)	١٩٦٠	٣,١
	١٩٦٤	٤,٥		١٩٦٤	٤,٨
المكسيك (أ)	١٩٦	١,٧			
	١٩٦٤	٢,٨			

(أ) النسبة المئوية من الانتاج القومى الكلى GDP

(ب) النسبة المئوية من الدخل القومى

(ج) النسبة المئوية من الانتاج الاهلى الكلى GDP

Source : (All Countries) : Statistical Yearbook, 1965, op. cit. ; United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967) ; India : Educational Expenditure in India (New Delhi : National Council of Educational Research and Training, (1965) ; estimates given in Report of the Education Commission (1964/1966) .., op. cit. ; (Ivory Coast : Hallak, Poignant, op. cit., annex A, p. 39, Table XVI ; (Latin America) : Unesco, «The Financing of Education in Latin America,» Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris, Unesco) (SS/Ed. IV, V. 3) ; (Pakistan) : International Bureau of Education, Unesco, International Yearbook of Education, Report on educational development in 1963-64, presented at the 27th International Conference on Education, Geneva/ Paris, 1964, Vol. XXVI ; (Senegal) : Guillaumot, Garbe, and Verdun, op. cit., annex A, pp. 42, 43, Tables XIX and XXI ; (Tanzania) : J.B. Knight, the Costing and Financing of Educational Development in Tanzania, African research monographs, No. 4 (Paris : Uensco/IIEP, 1966) pp. 19, 21, Tables 5, 7.

ملحق رقم (٢٥)

الاحتمالات المستقبلية للقيد والمتطلبات المالية حتى عام ١٩٧٠ لأهداف اليونسكو التربوية فى مناطق الدول النامية

المنطقة	١٩٦٥	معدل المشاركة %	١٩٧٠	معدل المشاركة %	متوسط معدل الزيادة السنوية %
أفريقيا :					
القيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١٥٢٧٩	٥١	٢٠٣٧١	٧١	٥٠٩٣
« ثانية	١٨٣٣,٥	٩	٣٣٩٠	١٥	١٣,٠٨
« ثالثة	٤٦	٠,٣٥	٨٠	٠,٥٥	١١,٧١
الانفاق الكلى على التعليم	١١٣٩		١٧٠١		٨,٣٥
الانتاج القومى الكلى	١٩٦٩٤		٢٤٤١٣		٤,٣٩
النسبة المئوية	٥,٧٨		٦,٩٦		
أمريكا اللاتينية					
القيد بالآلاف		٩١	٤٣٤٣٨	١٠٠	٤,٥٨
مرحلة أولى	٣٤٧٢١	٢٢	١١٤٥٧	٣٤	١٢,٩٦
« ثانية	٦٢٣٠	٣,٤	٩٠٥	٤,٠	٦,٣٥
« ثالثة	٦٦٥		٤٩٣٧		٩,٠٠
الانفاق الكلى على التعليم	٣٢١٩		٩٠٧٨٢		٥,٠٠
الانتاج القومى الكلى	٧١٣٠		٥,٤٣		
النسبة المئوية	٤,٥٢				
آسيا :					
القيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١١٠٣٦٨	٦٣	١٤٨٧١٦	٧٤	٦,١٥
« ثانية	١٤٥٤٥	١٥	٢٣٠٦٤	١٩	٩,٦٦
« ثالثة	٢٢٠٨	٣,٤	٣٣٢٠	٤,١	٧,٨٨
الانفاق الكلى على التعليم	٣٢٦١		٤٨٠٣		٨,٠٥
الانتاج القومى الكلى	٨٨٣١٩		١١٢٧١٩		٥,٠٠
النسبة المئوية	٣,٦٩		٤,٢٦		

Source : Unesco's contribution to the promotion of the aims and objectives.., op. cit., pp. 35-37.

الملحق رقم (٢٦)

التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى في بعض دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية

١٩٦٠ = ١٠٠

السنة	إفريقية				آسيا				أمريكا اللاتينية			
	مدغشقر	النيجر	السنغال	أوغندا	أفغانستان	الهند	كوريا	فيتنام	جواتيمالا	باراجواى	بيرو	فنزويلا
١٩٥٥	—	—	—	—	٦٤	٦٥	٧٢	—	—	—	٦٦	—
١٩٥٦	—	—	—	٥٩	—	—	—	٥١	—	—	٧٢	—
١٩٥٧	—	٥٤	٤٨	٦٨	—	—	—	٦٠	—	—	٧٩	٧٠
١٩٥٨	٩٥	٦٧	٧٣	٨٣	—	—	—	٧١	—	—	٨٦	٧٥
١٩٥٩	٩٨	٨٥	٨٦	٩٦	—	—	—	٨٦	٩٣	—	٩٤	٨٥
١٩٦٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠
١٩٦١	١٢٦	١٤٥	١٢١	١١٣	١١٧	—	٩٦	١١٣	١١٩	١٠٠	١٠٦	١١٢
١٩٦٢	١٣٧	٩٦	١١٣	١١٩	١٢٤	—	١٠٦	١٢٧	١٣٣	١٠٧	—	١٢٧
١٩٦٣	١٤٦	١٥٤	١٥٤	١٤٠	—	—	—	١٣٨	١٤٥	١١٣	—	١٤٣
١٩٦٤	—	٢١٦	—	١٥١	—	—	—	—	—	١٢٣	—	١٦٥
١٩٦٥	—	—				١٦٦	—	—	—	١٣٨	—	—

Source : Africa : Madgascar, Niger, Senegal (Graduates) : IEDES, Les rendemnets de l'enseignement.., op. cit., II, pp. 56, 86, Uganda (enrollment in Class VI) : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit., Table G6, (Asia) : Afghanistan and Korea (Graduates) : Ministry of Education, Japan, Education in Asia, op. cit., p. 77 ; India (enrollment in Class VII) Ministry of Education, Report of the Education Commission (1964-66), op. cit., p. 155, Vietnam (enrollment in Class VI) : Unesco, Projections à long terme de l'éducation en République du Vietnam (Bangkok : Unesco, 1965), p. 119 ; (Latin America) : Guatemala (Graduates) : unpublished data ; Paraguay (enrollment in Class VI) : unpublished data ; Peru (enrollment in Class VI) : Ministerio de Education Publica, Estadistica educativa, 1957-1961, Lima, p. 14 ; Venezuela (enrollment in Class VI ; Oficina Central de Coordinaction y Planificacion, la education Venezolana en cifras (Caracas, 1965), I, p. 13.

تابع الملحق رقم (٢٦)

الطلبة المتخرجون فى المدرسة الثانوية العامة أو طلبة السنة النهائية فى المدرسة الثانوية العامة فى بعض الدول (١٩٦٠ = ١٠٠) (أ)

المنطقة — الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥	المنطقة الدولة	١٩٥٥	١٩٦٥
أفريقيا :			آسيا :		
شرق الكاميرون	٣٣	٢٤٨	جمهورية الصين الشعبية	٦٦	١٢٢ (ب)
ساحل العاج	٣٨	٢١٧	جمهورية كوريا	٨١	١١٧ (جـ)
مدغشقر	٣١	٢٧٣	لاوس	٩٦ (هـ)	٢٥٠ (ب)
أوغندا	٤٢	٢٠٣	نيبال	٤٣	١٠٠
أمريكا اللاتينية			الدول الصناعية		
كولومبيا	٧٥ (د)	١٥٣ (هـ)	السنة	١٩٥٠ — ١	١٩٦٥
باراجواى (و)	—	١٤٥	بلجيكا (ز)	٦٩	١١٣
بيرو	٥٣	١٥٥ (ح)	فرنسا (ز)	٥٤	١٤١
فنزويلا	٣٥	١٤٤ (ح)	ألمانيا الفيدرالية (ز)	٥١	١٠٥
			هولندة (ز)	٦٨	١٤١

(أ) فى حالة عدم توفر بيانات عن أعداد المتخرجين ، استخدمت البيانات الدالة على الطلبة المقيدين فى السنة النهائية .

(ب) ١٩٦١ (هـ) ١٩٦٣

(جـ) ١٩٦٢ (و) دليل ١٩٦١ = ١٠٠ ، ١٩٦٣ = ١٢٦

(د) ١٩٥٧ (ز) دليل ١٩٦١ = ١٠٠

(ح) ١٩٦٤

Source : (Africa) East Cameroon, Ivory Coast, Madagascar : France, Ministère de la coopération statistiques scolaires des états francophones, Direction de la coopération économique et financière (unpublished paper) ; Uganda : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit. ; (Asia) China, Korea, Laos Nepal : Japan Ministry of Education, Education in Asia, op. cit., Table 43 (2), p. 77 ; (Latin America) Colombia : Ministerio de Education Nacional, Mision de planeamiento de la Education, Unesco/AID/BIRF, Estadisticas (Bogotà, 1965) ; Paraguay : Unpublished data ; Peru : Instituto Nacional de Planificacion OECD, Desarrollo economico y social, recursos humanos y education (Lima, 1966) ; Venezuela : Oficina Central de Coordinacion y Planificacion, La éducation Venezolana en cifras, op. cit. ; (Industrialized Countries) Belgium, France, Federal Republic of Germany, Netherlands : Poignant, l'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

تابع الملحق (٢٦)

خريجي التعليم العالي في بعض الدول
(١٩٥٧ = ١٠٠)

الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣	الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣
غانا	١٦٥	٢٩١	جمهورية الصين		
سيراليون	١٧١	٣٠٢	الشعبية	١٧٨	٢٥٥
تونس (أ)	١٢٨ (ب)	١٣٢	العراق	١٥٢	٢٣١
جمهورية مصر			الباكستان	١٩١,٥	٢٧٠(ج)
العربية	١١٤	١٨٦	جمهورية فيتنام	١٩١	٣٠٤
الارجنتين	١٢٠,٥	١٦٩	الدانيمارك	١٢٤,٥	١٣٨
البرازيل	١١٧,٥	١٢٣,٥	رومانيا	٨٥,٥	١١٨,٥
شيلي	—	—	اليابان	١٠٣,٥	١٢٥
جواتيمالا	١١٣,٥	٢٤٢(د)	الولايات المتحدة		
			الامريكية (هـ)	١١١١,٤	١٤٠,٥

(أ) دليل ١٩٦١ = ١٠٠ — (د) ١٩٦٤

(ب) ١٩٦٢ — (هـ) (تشمل أيضا بورتوريكو)

(جـ) ١٩٦٢

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 326-38.

الملحق رقم (٢٧)

الولايات المتحدة الأمريكية : معدل الاستبقاء من الصف الخامس حتى دخول الكليات العالية

السنة التى نقل فيها التلاميذ للصف الخامس	الاستبقاء لكل ١٠٠٠ تلميذ نقل الى الصف الخامس					المتخرجون فى المدرسة الثانوية	سنة التخرج فى المدرسة الثانوية	الملتحقون لأول مرة بالتعليم العالى
	٥	٦	٨	١٠	١٢			
١٩٢٤ — ٢٥	١٠٠٠	٩١١	٧٤١	٤٧٠	٣٤٤	٣٠٢	١٩٣٢	١١٨
١٩٣٤ — ٣٥	١٠٠٠	٩٥٣	٨٤٢	٧١١	٥١٢	٤٦٧	١٩٤٢	١٢٩
١٩٤٤ — ٤٥	١٠٠٠	٩٥٢	٨٥٨	٧٤٨	٥٤٩	٥٢٢	١٩٥٢	٢٣٤
١٩٥٤ — ٥٥	١٠٠٠	٩٨٠	٩٤٨	٨٥٥	٦٨٤	٦٤٢	١٩٦٢	٣٤٣
١٩٥٦ — ٥٧	١٠٠٠	٩٨٥	٩٤٨	٨٧١	٧٢٤	٦٦٧	١٩٦٤	٣٥٧
١٩٥٧ — ٥٨	١٠٠٠	٩٩٤	٩٥٤	٨٧٨	٧٥٨	٧١٠	١٩٦٥	٣٧٨

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 7.

الولايات المتحدة الأمريكية : النسبة المئوية لعدد المتخرجين فى المدرسة الثانوية

بالنسبة الى أفراد السكان سن ١٧ سنة

السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية
١٨٧٠	٢	١٩١٠	٨,٨	١٩٥٠	٥٩
١٨٨٠	٢,٥	١٩٢٠	١٦,٨	١٩٦٠	٦٥,١
١٨٩٠	٣,٥	١٩٣٠	٢٩	١٩٦٥	٧٢
١٩٠٠	٦,٤	١٩٤٠	٥٠,٨		

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 50.

الملحق رقم (٢٨)

الفيلبين : حالة العمل بين خريجى المدرسة الثانوية

(حسب فئات العمر)

فئات العمر	العدد الكلى بالآلاف	العدد الكلى فى المائة	يعملون (فى المائة) (كل الوقت)	يعملون (فى المائة) بعض الوقت	لا يعملون يبحثون عن عمل	لا يعملون لا يبحثون عن عمل
١٥ — ١٩	٢٢٤	١٠٠	٥,٧	٩,١	٢٩,٥	٥٥,٧
٢٠ — ٢٤	٢٣٥	١٠٠	٢٢,٠	١٢,٣	٣٦,٥	٢٩,٢
٢٥ — ٢٩	١٣١	١٠٠	٣٣,٠	٢٢,٧	٢٨,٥	١٥,٩
٣٠ — ٣٤	٧٧	١٠٠	٥٠,٦	١٥,٠	١٨,٣	١٦,١
أكبر من ٣٥	١٤	١٠٠	٤٨,٥	٢٤,٢	١٨,٢	٩,١
جميع الفئات	٦٨١	١٠٠	٢٢,٥	١٣,٨	٣٠,٢	٣٣,٥

Source : Philippines, Office of Manpower Services, Summary Report on Inquiry into Employment and Unemployment among those with High School or Higher Education (Manila : Dept. of Labor Office, May 1961), Table 31, p. 37.

الملحق رقم (٢٩)

الهند : توزيع المتقدمين من طلاب التعليم العالى للحصول على وظائف عن طريق التبادل

Live registers of employment exchanges

(١٩٤٦ – ١٩٦٢)

السنة	فى بداية المرحلة	فى السنوات المتوسطة	الهندسة	خريجى الطب	آخرون
١٩٥٦	١٨٦٩٧٨	٣٠٦٤٠	٤٨١	٢١٣	٢٦٠٨٠
١٩٥٧	٢٣٦٥٠٩	٣٨٧٦٢	٥١١	١٧١	٣١٦١٥
١٩٥٨	٢٨٣٢٦٨	٤٤٥٧٥	٥١٨	١٨٦	٣٥٨٤٥
١٩٥٩	٣٤٤٣٢٩	٤٩١٤١	٥٩٨	١٤٣	٣٨٩٠٠
١٩٦٠	٣٩٩٨٨٠	٦٠٧٥٦	١١٩٠	٢٦٢	٤٥١٣٢
١٩٦١	٤٦٣٦٣٣	٧٠٨١١	١٢٥٥	٢٦٥	٥٤٢٦٦
١٩٦٢	٥٥٣٦١٨	٩٠٩٥٤	١٦٧٦	٣١٠	٦١٧٩٨

Source : Institute of Applied Manpower Research, Fact Book on Manpower : Part I (New Delhi, 1963), Table 3-23, p. 52.

الملحق رقم (٣٠)

ساح العاج : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

أنواع المهن	الطموح المهنى			التوقعات المهنية		
	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
التدريس (أ)	٢٤,٣	٢١,٩	٢٤,٠	٥٧,٦	٤٨,٥	٥٦,٦
مجالات علمية تكنولوجية (ب)	٢٣,٨	٠٠,٨	٢١,٢	٧,١	٠,٠	٦,٣
الطب ، التمريض (جـ)	١٨,٦	٦١,٢	٢٣,٤	٣,٨	٣٢,٩	٧,١
الزراعة (د)	١٤,١	١,٣	١٢,٦	٣,١	٠,٠	٢,٧
الإدارة (هـ)	١٢,٣	١١,٠	١٢,٢	١٨,١	١٤,٤	١٧,٦
الجيش ، البوليس (ز)	٣,٥	٠,٠	٣,١	٥,٥	٠,٠	٤,٩
مهن أخرى متنوعة والذين لم يجيبوا على الاستفتاء	٣،٤	٣,٨	٣,٥	٤,٨	٤,٢	٤,٨

(أ) تشمل التدريس من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية ، كما تشمل ايضا مجموعة صغيرة في مجالات العلوم الاجتماعية .

(ب) تشمل العلماء الباحثين ، المهندسين ، الفنيين ، والعمال المهرة فى كل المستويات .

(جـ) تشمل الاطباء ، الصيادلة ، الاطباء البيطريين ، الممرضات ، والعاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية .

(د) تشمل المهندسين الزراعيين ، والفنيين وغيرهم (لا تشمل المزارعين) .

(هـ) تشمل جميع الكوادر العامة والخاصة (وتشمل رجال السياسة والقانون والكتابيين) .

(و) تشمل أصحاب الرتب وغيرهم .

Source : K. Clignet and F. Foster, The Fortunate Few : A study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast (Evanston, III, Northwestern University Press, 1966), pp. 128-140.

تابع الملحق (٣٠)

غانا : الطموح المهنى والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

أنواع المهن	الطموح المهنى			التوقعات المهنية		
	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
الطب	١٧٫٣	١١٫٢	١٦٫١	—	—	—
القانون	٣٫٧	٣٫٧	٣٫٧	—	—	—
الوزارة	٠٫١	—	٠٫١	—	—	—
مهن متخصصة أخرى (أ)	١٫٠	٠٫٥	٠٫٨	٠٫١	—	٠٫١
مناصب إدارية عليا (ب)	٦٫٨	٤٫٣	٦٫٣	—	—	—
أعمال تجارية كثيرة (ج)	٧٫٢	٣٫٧	٦٫٦	٠٫١	—	٠٫١
السياسة	١٫٥	٠٫٥	١٫٤	—	—	—
أعمال كتابية حكومية	١٫٠	٣٫٧	١٫٥	١٨٫٣	٢٠٫٧	١٨٫٨
أعمال كتابية أخرى (هـ)	٣٫٦	١٦٫٥	٦٫٠	٣١٫٣	٤٠٫٥	٣٣٫١
علمية ، تكنولوجية (و)	٢٦٫٢	٣٫٢	٢١٫٧	٧٫٤	١٫١	٦٫١
الصيدلة ، التمريض	٢٫٤	١٨٫١	٥٫٥	٠٫٨	١٠٫١	٢٫٦
التدريس بالجامعة	٢٫٦	١٫١	٢٫٣	—	—	—
التدريس بالثانوى	١٤٫٨	٢٢٫٩	١٦٫٤	١٫٤	٠٫٥	١٫٣
التدريس بالابتدائى	٤٫٣	٦٫٤	٤٫٧	٣٤٫١	٢٣٫٩	٣٢٫١
التدريس فى أماكن أخرى	٠٫٨	—	٠٫٦	٠٫٤	—	٠٫٣
البوليس	٤٫٦	—	٣٫٧	٤٫٥	—	٣٫٦
أعمال تجارية صغيرة (ح)	—	—	—	٠٫١	—	٠٫١
الزراعة والصيد	١٫٠	٢٫١	١٫٣	١٫٠	١٫١	١٫٠
مهن أخرى متنوعة (ى)	٠٫٦	٠٫٥	٠٫٦	—	٠٫٥	٠٫١
لا إجابات	٠٫٥	١٫٦	٠٫٧	٠٫٥	١٫٦	٠٫٧

Source : Foster, op. cit., pp. 276-281.

(ا) رجال اقتصاد واحصاء واجتماع .

(ب) كبار الموظفين المدنيين ، المحافظون والمديرون ، ورؤساء الادارات والأقسام الحكومية .

(جـ) مديرو البنوك ، مديرو المؤسسات ، المحاسبون .

(د) جميع الاختبارات التى تخص العمل الكتابى الدال على تفضيل معين للتوظف في الحكومة .

(هـ) الاعمال الكتابية في المؤسسات الخاصة .

(و) الهندسة بتخصصاتها المختلفة ، المساحة ، البحوث الزراعية ، النشاط البيطرى ، مساعدو المعامل ، العمل في المجالات الطبيعية والبيولوجية .

(ز) التدريس في المعاهد الفنية والمدارس التجارية .

(ح) أصحاب المحلات الصغيرة وصغار التجار .

(ى) الممثل المسرحى والكاتب المسرحى وغيرهم .

الملحق ٣١

حاجة الكبار الى مزيد من التعليم :

لقد تم التنبؤ أمس عند افتتاح مؤتمر عالمى عن التعليم الجامعى للطلاب الناضجين . عقد في كلية بيركبك Birkbeck في لندن بازدياد حاد في عدد الرجال والنساء ممن تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والاربعين الذين يحتاجون الى تعليم جامعى .. ولقد اقترح الدكتور ف. س. جيمس الرئيس الفخرى لجامعة ماكجل McGill أن هناك على الأقل أربعة أسباب لها دلالتها ومغزاها في هذا المجال . وأول هذه الاسباب زيادة ادراك ورعى من جانب مدراء الاعمال ورجال الحكومة والقائمين على التدريس بأن الدرجة الجامعية الاولى لم تعد كافية ، وأن الحاجة الى درجة أعلا توشك أن تصبح الحد الأدنى للتأهيل . والسبب الثانى اتجاه متزايد يرى أن ما تم تعلمه في سنوات الدراسة الجامعية سوف يصبح قديما وباليا عندما يصل الخريج الى منتصف حياته المهنية . ويصدق هذا فى الاساس كما قال الدكتور جيمس على انسان لا يعمل مباشرة في البحث والتجديد ، اذ أنه يحتاج الى الجامعة مرة أخرى خلال فترات لا تزيد عن عشر سنوات للتعليم فيها من جديد . ولقد لوحظ هذا في الممارسات الطبية وفي التدريس وفي التكنولوجيا الهندسية والعلمية . والسبب الثالث هو أن هناك مجالات جديدة للعمل سوف تظهر في المستقبل — مثل العمل في مجال المحاسبات الالكترونية والاتصال والطاقة الذرية — وسوف يحتاج القادرون والطامحون من الرجال والنساء الى تعليم جامعى في مجالات جديدة لكى يؤهلوا أنفسهم لها . ولقد نوه الدكتور جيمس بأن الافراد اليوم يعملون في مجالات لم تكن قائمة ومعروفة عند بداية هذا القرن . وفي النهاية وهو السبب الرابع فان هناك أكثر من نصف الشباب في بريطانيا قد ترك المدرسة في سن مبكر وبأسرع ما يستطيع (في سن الخامسة عشرة) وهؤلاء لم يكونوا بالضرورة أكثر الطلاب غباء ، ومن المهم بالنسبة لهؤلاء الشباب عند اكتمال نضجم وادراك حاجتها للتعليم الجامعى أن يتوافر لهم هذا التعليم .

العائد المرتفع :

ويقترح الدكتور جيمس ان ما تنفقه المؤسسات الصناعية على تعليم أفضل للعاملين فيها يعد نوعا من الاستثمار المربح له عائد وثمرة كبيرة .

وهذه الحقيقة أدركتها المؤسسات الصناعات في الولايات المتحدة الامريكية وكندا على نحو أكبر شمولا واتساعا عما هو عليه في بريطانيا . واقتبس مثال شركة بل للتليفون التى بدأت منذ خمس عشرة عاما وما زالت حتى الآن ترسل أعضاء تختارهم من بين العاملين فيها للدراسة في جامعة بنسلفانيا ، وتعطى لهم أجورهم بالكامل .

وعلى الجامعات أيضا واجب اعداد برامج تعليمية مهنية بحيث تلائم الحاجات الخاصة لهؤلاء العاملين ولطلابها من الكبار ، والا تكتفى بتقديم صور مبسطة من المقررات الدراسية التى يدرسها طلاب الدرجة الجامعية الاولى .

ولقد اقترح الدكتور أن هناك حاجة لمقررات دراسية مسائية ، واعداد مقررات دراسة بالمراسلة من خلال استخدام التليفزيون والراديو في فترات اقامة الطلاب بالجامعات والكليات ، كما أن هناك حاجة ملحة لمقررات دراسية تستغرق الوقت الدراسي كله لمدد تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أشهر ..

Source : The Times (London), 21 July 1967.

الملحق ٣٢

فيما بعد بعض الاجراءات التوضيحية العملية التى اتخذها افراد بعض القرى بالهند نتيجة للمشاركة في برنامج تعليمى للكبار .

* سنزرع اشجار فاكهة في الفناء الخلفى ونضيف فاكهة للغذاء اليومى .

* سنستخدم مبيدا ساما لقتل الفيران ، وسنطلب المساعدة من المهندس الزراعى .

* سنربى ثورا من سلالة جيدة ، أو نرسل بأبقارنا للتلقيح الصناعى .

* سنحاول تقديم انواع افضل من الدواجن وسوف نطعمها بالامصال ضد الامراض .

* سنعمل على اقامة مجتمع تعاونى متعدد الاغراض ، ونبيع وننتج في هذا المجتمع .

* سوف لا نجد اشخاص اميين في قريتنا خلال السنوات الخمس القادمة . وسوف يستطيع هؤلاء الاشخاص ان يقرأوا الصحف اليومية في مكان او اكثر وامام اهل القرية لينشروا المعرفة بينهم .

* سوف نستخدم روث الابقار في تسميد اشجار الفاكهة ولن نستخدمها كوقود لان هذه النفايات عند ما تستخدم في تسميد الحقول تجعلها اكثر انتاجية .

* سوف نحافظ على الآبار نظيفة ونمنع الناس من الاغتسال فيها ، ونكتب اللافتات ونعلمهم ونرشدهم لكى يحافظوا على الماء نظيفا .

* سنقيم السدود للمحافظة على مناسيب المياه في التربة .

Source : Unesco/IIEP, "Ten Years of the Radio Rural Forum in India," in New Educational Media in Action : Case Studies for Planners (Paris : Unesco/IIEP, 1967), I, pp. 115-16.

الملحق ٣٣

ملخص الجدول (١) :

ان جزءا كبيرا من الموارد الطبيعة والبشرية في تنزانيا لم يحدث له في الوقت الحاضر الا تنمية جزئية فحسب . ذلك أن جزءا أقل من عشر القوة العاملة هو الذى يعمل في وظائف وأعمال لها أجر مستديم . وما زال ٩٥٪ من النساء والرجال القادرين على العمل يعيشون على اقتصاد ريفى له عائد منخفض نسبيا حيث يعملون في الزراعة والرعى . ولكى تزداد النسبة للانتاج العصرى فان الامر لا يحتاج الى رأسمال فحسب ، بل والى الكثير من الخدمات التعليمية الجيدة . وهذه الخدمات لا تنحصر فحسب في تعليم نظامى بل نقصد بها جميع الخدمات التعليمية التى تزود الشخص المنتج بالارشادات والمساعدات الفنية والتدريب بأشكاله المختلفة : ويستطيع قطاع الصناعة أن يستوعب نسبة متزايدة ولكنها مع ذلك سوف تبقى صغيرة . ولن يؤثر على الغالبية العظمى من القوة العاملة الا اقتصاد ريفى عصرى ، ومن المستحيل في الوقت الحاضر أن نوفر وظائف وأعمال عصرية انتاجية لاكثر من جزء صغير . حتى بالنسبة لاولئك الذين أتموا تعليمهم الابتدائى . وتقل هذه النسبة بين من حصلوا على أربع سنوات من التعليم أو دون ذلك — وعلى هذا يمكن أن نقرر أن الاستثمار في التعليم النظامى قد فاق الاستثمار في الخدمات التعليمية الاخرى التى تستهدف مباشرة زيادة الانتاج وزيادة الفرصة الاقتصادية . وعلى هذا النحو فان جزءا مما ينفق على التعليم النظامى يصبح فاقدا . وبناء على ذلك فاننا نستطيع الجدل في الوقت الحاضر بأن الأولوية العظمى التى تحتاج اليها تنزانيا هى خدمات تعليمية تحدث على نحو ناشط ثورة زراعية على أن يحد مؤقتا التوسع في نمو التعليم الابتدائى .

Source : Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, op. cit.

الملحق ٣٤ المبلغ الاجمالى للمساعدات الخارجية للتعليم

تطور المساعدة الخارجية الكلية

مقدرة ببلايين الدولارات الامريكية (DAG countries)

السنة	عام	خاص	المجموع
١٩٥٦	٣,٣	٢,٩	٦,٢
١٩٥٧	٣,٩	٣,٧	٧,٦
١٩٥٨	٤,٤	٢,٨	٧,٢
١٩٥٩	٤,٤	٢,٧	٧,١
١٩٦٠	٥,٠	٢,٩	٧,٩
١٩٦١	٦,١	٣,١	٩,٢
١٩٦٢	٦,١	٢,٥	٨,٦
١٩٦٣	٦,١	٢,٤	٨,٥
١٩٦٤	٥,٩	٣,٢	٩,١
١٩٦٥	٦,٣	٣,٨	١٠,١

لاحظ الزيادة المستمرة حتى سنة ١٩٦١ ثم الاستواء منذ تلك السنة مع زيادة هامة بين عام ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ . وترجع الزيادة الاخيرة أساسا الى المساعدة الخاصة (القروض الطويلة الاجل والاستثمارات) التى يحتمل الا يكون لها تأثير كبير جدا على التعليم .

تطور المساعدة الفنية (DAG countries)

السنة	المدفوعات (ببلايين الدولارات الأمريكية)	السنة	عدد المدرسين المرسلين إلى الدول النامية
١٩٦٢	٠,٧٢٥	١٩٦٣	٣٤٥٩٢
١٩٦٣	٠,٨٥٨	١٩٦٤	٣٣٨٣٩
١٩٦٤	٠,٩٥٠	١٩٦٥	٣٥٣١٦
١٩٦٥	١,٠٤٨		

السنة	عدد المتطوعين		السنة	عدد الخبراء في المجال التربوى
	الإجمالى	المدرسون		
١٩٦٣	٦٩٢٧	٣٦١٩	١٩٦٣	٢٢٠٥
١٩٦٤	٩٩٠٣	٤٥٧١	١٩٦٤	٣٥٥٨
١٩٦٥	١٥٩٩٥	٨٠٣٣	١٩٦٥	٤٩١٢

Source : Sources of all the above data are the latest OECD/DAG annual reviews, Development Assistance Effort and Policies. The 1965 issue also contains data showing the geographic distribution of aid and its inequalities (French-speaking Africa south of the Sahara gets $ 11.00 per inhabitant, India $ 2.50, Algeria $ 23.00, Latin America $ 4.40).

A GUIDE TO FURTHER STUDY

From the rapidly growing literature on the topics dealt with in this book, we have selected a limited number, available in English, as an initial guide to readers interested in digging deeper. Many of the documents listed below have good reference lists of their own which can provide further guidance.

Education and Society Education's Capacity To Foster Social Objectives — Social Constraints On Education — Impact Of Education On Social Change — Influence On Student Attitudes — Equality of Educational Opportunity — Social Bias of Educational Systems.

Anderson. C.A. **The Social Context of Educational Planning.** Fundamentals of educational planning, 5. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 35p.
Discusses societal factors which educational planning should take into account but often ignores.

Ashby, Eric **Patterns of Universities in Non-European Societies.** London, School of Oriental and African Studies, University of London, 1961.
Examines the impact of imported models of higher education in India and West Africa, and the contrasting British and French colonial educational policies in Africa.

Gremin, Lawrence A. **The Transformation of the School ; Progressivism in American Education, 1876-1957.** New York, Alfred A. Knopf, 1961. xi, 387 p. Index xxiv. Bibliography.
An historian's lively analysis of the effort made over fifty years to adapt education to the democratic aims of American Progressivsim

Durkheim, E. **Education and Sociology.** Translated from French by S. D. Fox. New York, London, Macmillan, 1956.

Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A., eds, **Education, Economy and Society ; A Reader in the Sociology of Education.** New York, Free Press of Glencoe, 1964. ix, 625p.

Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., eds. **Education and the Development of Nations.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. xiv, 529 p. Bibliography.
A wide assortment of articles written by outstanding authors, from various vantage points, bearing on educaion's capacity to foster social, economic, and political development.

Hoselitz, B. F., and Moore, W. E., eds. **Industrialization and Society.** Report based on a North American Conference on the social implications of industrialization and technological change Chicago, Illinois, 15-22 September 1960. Paris, Unesco, 1963. 448p.
Discusses major policy implications of the sociological view of education's role in promoting growth in developing countries.

Myers, Edward D. **Education in the Perspective of History.** With a concluding chapter by Arnold J. Toynbee. New York, Harper and Brothers, 1960 xii, 388p.
A sweeping review of the role which education played—or failed to play in the rise and fall of thirteen civilizations and the historical lessons which Professor Toynbee sees in this vast body of human experience for helping mankind to cope with modern dilemmas.

Ottaway, A. K. C. **Education and Society : An Introduction to the Sociology of Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964. 2nd edn. rev. xiv. 232p.

***

Education and Economic Growth Education Viewed As an Investment In Human Resource Development And Economic Growth — Historical Evidence Of Education's Contribution — Differing Views Among Economic — The Problem of How Much To Spend On Education

OECD. **The Residual Factor and Economic Growth ; Study Group**

in the Economics of Education. Paris, OECD, 1964. 280p. Tables. The record of a debate among able economists who broadly agreed that education is a good investment in economic growth, but who differed strongly about how to prove it ; recommended mainly for economists.

OECD. **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education ; IV. The Planning of Education in Relation to Economic Growth.** Washington, D.C., 16-20 October 1961. Paris, OECD, 1962.
The proceedings of a notable conference of economists and educators which gave encouragement to policy-makes to invest more heavily in education ; includes main papers and addresses by leading participants .

Schultz, Theodore W. **The Economic Value of Education.** New York, Columbia University Press, 1963. xii, 92p. Bibliography.
A readable little book by a distinguished economist whose research and writings have given great impetus in recent years to the idea that education is a «good investment» in ecoonmic growth.

Unesco, **Readings in the Economics of Education**, selected by M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov, and J, Vaizey, Paris, 1968. 945p. Tables.
A large and useful anthology of articles by leading economists and other social scientists on the role of education in economic growth and social development, and related matters.

Vaizey, John. **The Economics of Education.** London, Faber and Faber, 1962. 165p. Bibliography.
A standard work which reviews ideas on the economic returns of education, expenditures on education, productivity and efficiency of education and manpower aspects, with some reference to underdeveloped countries.

* * *

Educational Planning and Management Concepts And Techniques — Forecasting Needs And Resources — Integrating Educational Planning With Economic And Social Planning — Manpower Aspects — Qualitative

Aspects — Case Studies — Programme Budgeting — Planning As A Part Of Management.

Beeby, C. E. **The Quality of Education in Developing Countries.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. x, 139p. Index.
An internationally known educator responds to the economists and takes up the practical problems of achieving needed changes in education, pointing out that educational systems must develop by stages and what works at a later stage may not work at an earlier one.

Bereday, George Z. F., Lauwerys, Joseph A., and Blaug, Mark, eds. **The World Year Book of Education, 1967 ; Educational Planning.** London, Evans Brothers, Ltd., 1967. xiv, 442p. Tables

A useful collection of new articles on various aspects of educational planing and development in many parts of the world, by an array of authorities.

Burkhead, J., Fox, T. G., and Holland, J.W. **Input and Output in Large City High Schools** Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 1967. 105p. Index. Tables.
A total-factor-productivity model of American high schools, applied to a comparison of high schools in Chicago and Atlanta.

Gross, B. M. «The Administration of Economic Development Planning ; Principles and Fallacies». In United Nations, **Economic Bulletin for Asia and the Far East.** XVII, No. 3, December 1966. PP. 1-28.
Some practical guidelines drawn from experience regarding the implementation of plans, pertinent to educational as well as to economic planning.

Harbison, F. **Educational Planning and Human Resource Development.** Fundamentals of educational planning, 3. Paris, Unesco/IIEP, 1965, 24p.
A concise presentation of the views of a well-known scholar

whose ideas have been very influential in the field of educational and manpower planning.

Haribson, F. H., and Myers, C. A. **Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development** New York, McGraw-Hill, 1964. xiii, 229p.

A general discussion of problems and strategies of educational development in relation to economic development, especially in developing regions ; includes a composite index for ranking seventy-five countries into four levels of human resource development ; stresses the importance of nonformal as well as formal education.

Hunter, G. **Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 40p.

An illuminating case study of the practical needs and difficulties which educational planning must cope with in the vast rural areas of most developing countries. One in a series of 13 IIEP African research monographs, focused on planning problems common to many countries.

IIEP. The Qualitative Aspects of Educational Planning.

The papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of educational systems by improving their «fitness» to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

IIEP. Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 265p.

An examination by an international group of leading experts of the «state of the art» of manpower and educational planning, and of three major future problems : manpower and educational needs for rural and agricultural development ; unemployment of the educated ; and the implementation of plans.

Lewis, W. Arthur. **Development Planning ; the Essential of Economic Policy.** London, George Allen and Unwin, 1966. 278p.

A small and useful book for educators who want to learn about economic planning and its relation to educational planning, by an eminent authority on the subject.

Lyos, R., ed. **Problems and strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America.** Paris, Unesco/IIEP, 1965. viii. 117p. Papers and summary of discussions of a five-week seminar series, including statements by leading Latin American education and economists, emphasizing the need for planning and the practical difficulties.

Nozhko, K., et al. **Educational Planning in the USSR.** Paris, Unesco/IIEP, 1968. 300p.

A comprehensive review and critical appraisal of educational planning in the USSR, integrated with economic and manpower planning, including an historical picture of Soviet educational development over fifty years ; prepared by a group of experienced Soviet planners and scholars, with a commentary by a visiting international team of experts, organized by the IIEP.

Oddie, G. **School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications.** Paris, OECD, 1966. 160p.

A practical discussion with useful guidance to those especially concerned with the efficient construction and utilization of educational facilities, by an architect-engineer who had a hand in improving educational construction in the United Kingdom.

Parnes, H. S. **Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development.** Paris, OECD, 1962. 113p.

A clear and systematic discussion of the various steps in educational planning employed in the OECD's Mediterranean Regional Project.

Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, HMSO, 1963. xi, 166p.
A landmark in the United Kingdom's approach to the planning of higher education, including an historical survey of growth thus far, some striking international comparisons, some bold projections for the future, and some controversial proposals.

Ruml, Beardsley, and Morrison, Donald H. **Memo to a College Trustee ; A Report on Financial and Structural Problems of the Liberal College.** New York, McGraw-Hill, 1959. xiv, 94p.
A provocative little book which warns higher educational authorities and faculties that curriculum proliferation is the enemy of adequate teacher salaries and good quality learning. It proposes some planning principles and techniques for achieving the best use of available resources.

Skorov, G. **Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania.** African research monographs, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 78p. Bibliography.
Though focused upon one sample country, this case study in the IIEP African monograph series portrays with clarity the problems faced by most developing countries in trying to integrate educational development with economic development, in line with their extremely scarce resources.

Unesco. **Economic and Social Aspects of Educational Planning.** Paris, Unesco, 1964. 264p. Bibliography.
An integrated set of papers on various aspects of educational planning and development by internationally known experts, including a paper by Professor Jan Tinbergen on «Educational Assessments».

Vaizey, J., and Chesswas, J. D. **The Costing of Educational Plans.** Fundamentals of educational planning, 6 Paris, Unesco/IIEP, 1967. 63p.
Presents some general principles and methods of costing, and shows their practical application in an illustrative African country.

Waterston, A. **Development Planning : Lessons of Experience.** Baltimore, Johns Hopkins, 1965. xix, 706p. Bibliography.
Reflections by a seasoned observer after conducting a number of country studies on planning, for the World Bank.

* * *

Financing Education Comparative Educational Efforts Of Different Countries — Alternative Financing And Criteria Of Selection — The Financing Of Higher Education — Methods For Analyzing Educational Expenditures.

Edding, F. **Methods of Analysing Educational Outlay.** Paris, Unesco, 1966. 70p.
A useful technical discussion by one of the most experienced international students of educational expenditures, whose work in the Federal Republic of Germany has aroused economists, educators, and politicians alike.

Harris, S. E., ed. **Economic Aspects of Higher Education.** Paris, OECD, 1964. 252p.
A collection of papers from a conference organized by the OECD's Study Group in the Economics of Education, led by Professor Seymour Harris, who has written prolifically on the financing of education.

Keezer, Dexter M. ed. **Financing Higher Education 1960-70.** New York, McGraw-Hill, 1959. vii, 304p. Tables. Illustrations.
A useful collection of expert papers and observations, derived from a seminar at the Merrill Center for Economics, chaired by Dr. Willard N. Thorp.

Mushkin, S. J., ed. **Economics of Higher Education.** Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1962.
A large collection of papers and data prepared by an eminent group of educators and economists under the auspices of the U.S. Office of Education, dealing with financial and other economic aspects of higher education.

OECD Study Group. **Financing of Education for Economic Growth.** Paris, OECD, 1966.
A series of papers dealing with educational finance in under-

developed and developed countries, with discussion of criteria for external aid to education in developing countries.

Poignant, R. **Education and Development in Western Europe, the United States and the Soviet Union.** New York, Teachers College, Columbia University, 1968. 320p. Tables.

This recent study presents a provocative picture of the comparative postwar growth of educational enrollments and expenditures—relative to economic growth—in sveral industrialized countries. It has stimulated debate in some of the lagging countries.

* * *

Educational Change and Innovation Acceleration Of Educational Change In The Past Decade — Team Teaching — Instructional TV — Curriculum Reforms — New School Designs — Ungranded Schools — Other Innovations — The Necessity And Pressure For Change — Strategies For Achieving It — How Research Can Help.

Anderson, Robert H. **Teaching in a World of Change.** New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1966. 180p. Bibliography.
A readable, authoritative summary of recent innovations in school organization, team teaching, school design, and other matters ; written for teachers but useful of a wider audience.

Bruner, J. S. **The Process of Educaion.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.
A fresh look at the structure of knowledge in relation to the learning process, which prompts an imaginative search for more efficient methods of imparting and acquiring knowledge.

Goodlad, John I. **Planning and Organizing for Teaching.** Washington, D.C., National Educational Association, 1963.
A leading authority on the non-graded school discusses new ways of organizing the teaching-learning process in order to enable each individual to proceed at his own best pace.

Gore, H. B. «Schoolhouse in Transition,» in **The Changing**

American School. 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chgicago Press, 1966. The President of the Educational Facilities Laboratories—a former school superintendent and noted educational innovator—sums up recent new developments and directions in school design aimed at creating school buildings that will foster rather than impede necessary educationa changes. The EFL, New York, is the best source of publications on new trends in school design.

Harris, S. E., and Levansohn, A., eds. **Challenge and Change in American Education.** Berkeley, Calif, McCutchan Publishing Corporation, 1965. 347p.

A summary of papers and discussions of a series of Harvard seminars in 1961-62 involving numerous invited experts, to explore political, economic, qualitative, and organizational issues facing education in the future.

Innovation and Experiment in Education. A progress report of the Panel on Educational Research and Development. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1964. 79p.

Kidd, J. R. The **Implications of Continuous Learning.** Toronto, W. J. Gage, Ltd., 1966. 122p.
Lectures by a leading Canadian adult educator, in which he advocates life-long integrated education for all and discusses the implications.

Miles, M. B., ed. **Innovation in Education.** New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964. xii, 689p. Fig. Index.

Miller, R. I., ed. **Perspectives on Educational Change.** New York, Appleton-Century-Crofts, 1967. 392p.

Ministry of Education. **Half Our Future.** A report of the Central Advisory Council for Education (England). Known as «the Newsom Report.» London, HMSO, 1963. 299p.
A much discussed report on «the education of pupils aged

13 to 16 of average and less than average ability,» with numerous recommendations for change, and emphasizing «above all a neel for new modes of thought, and a change of heart, on the part of the community as a whole.»

Morphet, E. L., and Ryan, C. O., **Designing Education for the Future.** No. 1—**Prospective Changes in Society by 1980.** 268p. No. 2—**Implications for Education of Prospective** changes in Society. 323 p. No. 3. — **Planning and Effecting Needed Changes in Education** 317p New York, Citation Press, 1967. The results of an eight-state projects designed to help educational systems to adapt themselves to new and larger tasks in a rapidly changing environment ; the three volumes contain numerous informative and perceptive articles by leading scholars and educational officials ; an antidote to complacency and a spur to the imagination.

Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., and Lyle, J., **The New** Media : **Memo to Educational Planners.** Paris, Unesco/IIEP, 1967. 175p. Plus three volumes of case studies entitled **New Educational Media in Action.**
Summary and conclusions of a world-wide research project aimed at learning more about the over-all feasibility of using instructional TV, radio and other new media to solve educational problems ; includes practical advice on how to diagnose any given situation and how to plan in order to maximize the chances of success.

Shaplin, J.T., and Olds, H. F., Jr., eds, **Team Teaching, New York,** Harper and Row, 1964. xv, 430p. Bibliography. Index.
A comprehensive review of the theory and practice of team teaching by a group of well-qualifed observers and participants.

Skinner, B. F. **The Technology of Teaching.** Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.
A new book of essays by the Harvard psychologist who has been called the father of «programmed learning» ; here he couples his discussion of the learning process with severe criticism of the conventional educational practices which stand in its way, and he offers some remedies.

Stoddard, A. J. **Schools for Tomorrow : An Educator's Blueprint.** New York, Fund for the Advancement of Education, 1957. 82p. Bibliography.

This document, still available in most education libraries, is of special historical interest. After retiring from a distinguished career in educational administration, the author helped launch a major movement of educational reform and innovation in the United States. Shocking to many of his education colleagues in 1957, this booklet is widely accepted today as a prophetic view of things to come.

Trump, J. L., and Baynham, D. **Guide to Better Schools.** Chicago, Rand McNally, 1963. 147p. Fig.

The senior author, Lloyd Trump, an experienced educator, has been a leader of innovation in secondary education for many years.

University Teaching Methods. Report to University Grants Committee. (Hale Report.) London, HMSO, 1964.

Vaizey, John. **Education in the Modern World.** London, World University Library, 1967. 254p. Bibliography. Illustrations.

A leading authority on the economics of education, with a bent for sociology and politics, looks at education in a world of rapid change, and draws conclusions for policy, tactics, and strategy.

Young, Michael. **Innovation and Research in Education.** Institute of Community Studies. London, Routledge and Kegan Paul, 1965. 184p. Bibliography.

The author set out to «clear his mind» about priorities in educational research, in the process explored much literature about the nature of such rsearch, and came out with the conclusion that the accent should be on innovaion. A useful reading for those interested in using research to promote educational change and advancement.

International Co-operation in Education Various Forms Of Co-operation — Relation To Foreign Policy Objectives — Opportunities And Difficulties Involved — Some Case Histories — Ways To Improve Effectiveness Of Foreign Aid — The Special Role Of Universities.

Cerych, Ladislav. **The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 78p.
A case study in a particular country, designed to highlight practical problems—of rendering, receiving, and utilizing external educational assistance—which are common to many developing countries.

Cerych, Ladislav. **Problems of Aid to Education in Developing Countries.** New York, Praeger, 1965. xiii, 213p. Bibliography.
A comprehensive examination of the international flow of educational assistance in the 1950's and early 1960's ; the needs for aid, the forms it took, and the practical problems involved.

Coombs, P. H. **The Fourth Dimension of Foreign Policy : Educational and Cultural Affairs.** New York, Harper and Row, 1964. xvi, 158p. Index.
An attempt to relate international educational cultural interchange to the long-term objectives of foreign policy ; based on comparative analysis of the educational and cultural exchange programs of the United States, France, Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and th Soviet Union.

Coombs, P. H., and Bigelow, K. W. **Education and Foreign Aid.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965. 74p.
Burton and Inglis Lectures at Harvard on «Ways to Improve United States Educational Aid,» and on «Problems and Prospects of Education in Africa.»

Curle, A. **Planning for Education in Pakistan.** Cambridge, Mass- Harvard University Press, 1966. xxii, 208p.

An illuminating case history of the efforts of one developing country to strengthen its educational system, and the perplexing problems encountered, as seen through the eyes of a sensitive «foreign adviser» over a period of years. Required reading for any such «expert» before he starts giving advice.

Education and World Affairs. The University Looks Abroad. Approaches to world affairs at six American universities. Stanford, Michigan State, Tulane, Wisconsin, Cornell, Indiana. New York, Walker and Co., 1965 300p. Bibliography.

Accounts of how six universities have progressive extended their international dimensions over 100 years, but at a greatly accelerated pace since 1960, resulting in an educational «extended family system» and a host of new opportunities and problems for the universities.

Gardener, John W. **A.I.D. and the Universities.** Report to the Administrator of the Agency for International Development. Washington, AID, 1964. xii, 51p.

A critical examination of the uneasy new partnership between universities and the govrnment in the rendering of overseas assistance, with positive suggestions to both parties on how to improve the partnership.

Weidner, Edward W. **The World Role of Universities.** New York, McGraw-Hill, 1962. xii, 366p. Bibliography.

Synthesizes a series of regional studies of the international exchange programs of American universities (to the late 1950's), carried out by a team of social scientists, with conclusions drawn by the team's director.

Williams, P. R. C. **Educational Assistance.** London, Overseas Development Institute, 1963, 125p.

Though statistically out of date, this remains a useful description of the various types and channels of British international co-operation in education.

USEFUL REFERENCE SOURCES

Blaug, M. Economics of Education : **A Selected Annotated Bibliography.** Oxford, Pergamon Press, 1966. xiii, 190p. Index, plus Addenda I and II.

A useful bibliography which concentrates mainly on economic aspects and English language sources ; kept up to date with frequent supplements; prepared at the Institute of Education, University of London.

IIEP. **Educational Planning : A Bibliography.** Paris, IIEP, 1964. 131p. Annotated references to books, articles, etc. in several different languages, classified by (A) the purpose and value of educational planning, (B) the preparation of educational plans, (C) the organization and administration of educational planning and (D) case materials. Includes listng of numerous other useful bibliographies.

OECD. **Methods and Statistical Needs for Educational Planning.** Paris, OECD, 1967. 3663p. Tables.

Contains the results of a major effort to identify basic data needed for educational planning, to standardize definitions and statistical concepts, and to suggest methods of statistical analysis. Useful primarily for indusrialized countries with relatively good statistics.

UNESCO. **Unesco Handbook of International Exchanges.** F/E/S. II, Paris, Unesco, 1967. 1102p.

Gives information on the aims, programs, and activities of national and international organizations, and on agreements concluded between states, concerning international relations and exchanges in the fields of education, science. culture, and mass communication.

UNESCO. **World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. I, School Organization. II, Primary Education.** Paris, Unesco, 1958. 1387p. Fig. III. **Secondary Education,** Paris, Unesco, 1961. 1482p. **IV, Higher Education**, Paris, Unesco, 1966. 1435p.

Contains accounts of all educational systems in the world at three-year intervals. Developmental facts traced since about 1900 and present trends described. Because of different methods of reporting, however, the statistics are often not comparable and must be treated with caution.

فهرس الكتاب

صفحة

الفصـــل الرابع
النظــام التعليمى من الداخل

الفصـــل الخامس
التربية غير المدرسية

الفصـــل الســـادس
التعاون الدولى فى مجال التعليم

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

صفحة

الفصل الثامن

كيف ينظر قادة التعليم فى العالم الى الأزمة

فهرس الاشكال

فهرس الجداول

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/٥١٢٤ الرقم الدولى ٢ـ٣١٤ـ٢٥٦ـ٩٧٧

دار نافع للطباعة ت ٩٠٠١١٨